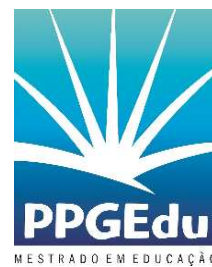




UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



SIMONY CÂNDIDA DOS SANTOS

**SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE  
LEITURA ENVOLVENDO GRADUANDOS DOS CURSOS DE LETRAS E  
PEDAGOGIA**

RONDONÓPOLIS – MT  
2020

SIMONY CÂNDIDA DOS SANTOS

**SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE  
LEITURA ENVOLVENDO GRADUANDOS DOS CURSOS DE LETRAS E  
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

RONDONÓPOLIS – MT  
2020

#### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237s Santos, Simony Cândida dos.  
Sumarização e síntese: uma experiência com estratégias de leitura envolvendo graduandos dos cursos de letras e pedagogia / Simony Cândida dos Santos. -- 2020  
161 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino Superior. 2. Linguagem e educação. 3. Leitura.  
4. Estratégias de Leitura. 5. Sumarização e Síntese. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel.: (66) 3410-4035 - Email : ppedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA ENVOLVENDO GRADUANDOS DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA"**

AUTOR : Mestranda Simony Cândida dos Santos

Dissertação defendida e aprovada em 22/07/2020.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Sandra Regina Franciscatto Bertoldo  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor(a)    Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto  
Instituição :    Universidade Estadual Paulista

Examinador Suplente    Doutor(a)    Marlon Dantas Trevisan  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 24/07/2020.



Aos meus colegas de profissão, servidores técnicos administrativos em Educação, pelo apoio e esforços dedicados ao Ensino Superior.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é reconhecer que o outro voltou para nós uma atitude que nos fez bem, por meio de cuidados, atenção, esforço, dedicação, conselhos e tantos outros gestos. A experiência do Mestrado e esta pesquisa são frutos de todo o apoio e contribuições que recebi ao longo do caminho. Portanto, nestas linhas, eu dedico os meus agradecimentos àqueles que foram, sem dúvida, os meus pontos de suporte e incentivo.

Aos meus pais Oracina e Orozino e aos meus irmãos Cândida, Orismar, Leidimar e Lucimar, de onde vêm as minhas bases familiares e meus princípios como ser humano e cidadã.

À professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues por ter aceitado a minha orientação e por ter compartilhado comigo, entre tantos momentos, livros, conhecimento, tempo e dedicação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, pelo acolhimento e pela oportunidade de crescimento profissional e educacional por meio do Programa de Qualificação dos Servidores Técnico- Administrativos em Educação – PQSTAE.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) pelos ensinamentos compartilhados, em especial ao professor Ademar de Lima Carvalho pelo incentivo no início da caminhada.

Aos meus colegas de trabalho, e muitos deles amigos, pelo apoio, compreensão e confiança.

À Geisiane Dias de Santana, companheira de Mestrado, que dividiu comigo a experiência de ministrar as Oficinas de Leitura e Produção Textual para os acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia.

Aos graduandos, participantes da pesquisa, por confiarem no trabalho proposto para eles por meio de oficinas, e, por contribuírem com a pesquisa.

Às Professoras Sandra Regina Franciscatto Bertoldo e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, pelas contribuições e sugestões compartilhadas no Exame de Qualificação.

A Anabel Beatriz de Col, parceira de trabalho e de Mestrado, por todas os diálogos, conselhos e apoio durante a caminhada.

Às amigas Glaucie, Raquel, Lucilene, Ana Cláudia, Ana Patrícia e especialmente, Suzi Helena, que, ao longo do Mestrado, proporcionaram-me momentos de inúmeras alegrias, amenizando minhas angústias.

À Michelle Martine pelas trocas de conhecimento e também de experiências.

Meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, torceram por mim e fizeram parte desta jornada.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa “Sumarização e síntese: uma experiência com estratégias de leitura envolvendo graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis, e inscrita na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, cujas discussões se articulam junto ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE). Tal investigação objetivou analisar se a aprendizagem e a utilização das estratégias de sumarização e síntese, especificamente, configuram-se como ferramentas que podem auxiliar os graduandos dos cursos Letras e Pedagogia a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura. Para tanto, contemplou a participação de estudantes dos referidos cursos em um projeto de Oficinas de Leitura e Produção textual que contabilizou 30 horas. Durante os encontros de estudo, foram abordados os conceitos de estratégias de leitura e, nos exercícios de aprendizagem, foram trabalhadas as estratégias de sumarização e síntese pautadas nas proposições de estudiosas do tema como Harvey e Goudvis (2017) e Giroto e Souza (2010). Além disso, as atividades tiveram como material de apoio obras que compõem o acervo da Biblioteca da UFMT, imagens, gráficos organizadores e textos retirados da internet. Sob o contexto investigativo, o processo de geração e produção de dados foi subsidiado pelas perspectivas da abordagem qualitativa e do estudo de caso. A questão que norteou a pesquisa foi: as estratégias de leitura, especificamente as de síntese e de sumarização, são procedimentos que podem auxiliar graduandos a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura? Face ao que foi analisado, percebemos que, embora a maioria dos acadêmicos tenha afirmado praticar a ação de ler semanalmente, parte deles não sabe se tem um bom aproveitamento nas leituras que costuma fazer. Esse aspecto, relacionado à compreensão leitora, está interligado a diversos fatores destacados pelos próprios acadêmicos, dentre eles não ter concentração suficiente para ler, não ter paciência para ler e, ainda, não compreender a maior parte do que lê. Ademais, o resultado da pesquisa mostrou a importância de ser explorada a temática das estratégias de leitura no Ensino Superior, pois, conforme relatado pelos participantes, as oficinas possibilitaram que eles atenuassem dificuldades relacionadas à prática de leitura e proporcionou-lhes um novo comportamento leitor, incentivando-os a ler outros tipos de textos que não apenas os acadêmicos. Nesse sentido, conclui-se que atividades como as oficinas ou outras que estimulem a leitura entre graduandos, a utilização de bibliotecas, a produção escrita, entre outras, pode formar um conjunto de ações que apontem novos caminhos para que esse público leitor, de fato, consiga interagir com diversos tipos de texto de forma crítica e autônoma durante e após a formação universitária.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Linguagem e educação. Leitura. Estratégias de Leitura. Sumarização e Síntese.

## ABSTRACT

This thesis presents the results of the research “Summarizing and synthesizing: an experience with reading strategies involving undergraduate students of the Language and Literature and Pedagogy courses, linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), University Campus of Rondonópolis and included in the research line Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives, whose discussions are articulated to the research group Alphabetization and School Literacy (ALFALE). Such investigation aimed at analyzing if the learning and the use of the strategies of summarizing and synthesizing, specifically, are constituted as tools which can assist the undergraduate students of the Language and Literature and Pedagogy courses to reach better performance and higher autonomy in the reading activities. For this purpose, it was included the participation of the students of the referred courses in a project of reading and writing production workshops which accounted for 30 hours. During the study meetings, concepts of reading strategies were addressed and, on the learning exercises were worked the summarizing and synthesizing strategies guided in the propositions of scholars of the theme such as Harvey and Goudvis (2017) and Giroto and Souza (2010). In addition, the activities had as support material books which form the archive of the UFMT Library, images, organizational graphs, and texts extracted from the internet. Under the investigative context, the process of data generation and production was subsidized by the perspectives of the qualitative approach and of the case study. The question which guided the research was: the reading strategies, specifically the ones of synthesizing and summarizing, are practices which can assist undergraduate students to reach better performance and higher autonomy in the reading activities? In face of what was analyzed, we noticed that, although most of the academics affirmed practicing the act of reading weekly, part of them do not know if they have good engagement in the readings that they are used to doing. This aspect, related to the reading comprehension, is interconnected to many factors highlighted by the academics themselves, among them, not having enough concentration to read, not having patience to read and, in addition, not comprehending the biggest part of what they read. Furthermore, the result of the research showed the importance of the reading strategies theme being explored in Higher Education, since, according to what is reported by the participants, the workshops enabled them to lessen difficulties related to the practice of reading and provided them with a new reader behavior, encouraging them to read other types of texts which are not only academic. In this respect, it is concluded that activities like workshops and others which stimulate reading between undergraduate students, the use of the libraries, the writing production, among others, can form a set of actions which point to new paths so that this reading public, indeed, is able to interact with many types of texts in a critical and autonomous way during and after the university education studies.

**Keywords:** Higher Education. Language and education. Reading. Reading Strategies. Summarizing and Synthesizing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de Gráfico Organizador .....	65
Figura 2 – O Rouxinol e a Rosa .....	67
Figura 3 – Exemplos de gráficos organizadores .....	70
Figura 4 – Trecho de “Pétalas de rosa (Rosa spp.)” .....	70
Figura 5 – Compilação dos dados.....	72
Figura 6 – Organograma .....	74
Figura 7 – Organograma final.....	74
Figura 8 – Capa do livro “O Rouxinol e a Rosa” .....	77
Figura 9 – Gráfico Organizador 1 .....	78
Figura 10 – Gráfico Organizador 2 .....	85
Figura 11 – Gráfico Organizador 3 .....	91
Figura 12 – Sugestão de síntese.....	97
Figura 13 – Síntese coletiva do texto “Como plantar rosas” .....	98
Figura 14 – Imagem 1 – Esquema antes, durante e depois da leitura .....	102
Figura 15 – Gráfico Organizador 4 .....	109
Figura 16 – Imagem 2 – Encerramento das oficinas.....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa e informações escolares .....	22
Quadro 2 – Justificativas das seis participantes da pesquisa na questão 5.2 .....	57
Quadro 3 – Oficina 1 .....	63
Quadro 4 – Oficina 2 .....	68
Quadro 5 – Informações Pertinentes.....	71
Quadro 6 – Texto “Rouxinol” .....	73
Quadro 7 – Oficina 3 .....	75
Quadro 8 – Respostas ao item TEMA.....	79
Quadro 9 – Respostas ao item PERSONAGENS .....	80
Quadro 10 – Respostas ao item CENÁRIO.....	80
Quadro 11 – Respostas ao item PROBLEMA .....	81
Quadro 12 – Respostas ao item ACONTECIMENTO .....	81
Quadro 13 – Respostas ao item SOLUÇÃO .....	82
Quadro 14 – Respostas ao item FINAL.....	83
Quadro 15 – Oficina 4 .....	84
Quadro 16 – Respostas ao quadro organizador da oficina 4 (a).....	86
Quadro 17 – Respostas ao quadro organizador da oficina 4 (b).....	87
Quadro 18 – Respostas ao quadro organizador da oficina 4 (c).....	89
Quadro 19 – Oficina 5 .....	90
Quadro 20 – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (a).....	92
Quadro 21 – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (b).....	92
Quadro 22 – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (c).....	93
Quadro 23 – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (d).....	94
Quadro 24 – Oficina 6 .....	95
Quadro 25 – Síntese escrita.....	99
Quadro 26 – Oficina 7 .....	101
Quadro 27 – Três etapas .....	102
Quadro 28 – Respostas ao gráfico organizador de “Os três porquinhos” .....	104
Quadro 29 – Síntese individual .....	105
Quadro 30 – Oficina 8 .....	108
Quadro 31 – Respostas ao quadro organizador da oficina 8 (b).....	110
Quadro 32 – Respostas ao quadro organizador da oficina 8 (c) .....	110

Quadro 33 – Respostas ao quadro organizador da oficina 8 (d).....	111
Quadro 34 – Alfabetização .....	112
Quadro 35 – Letramento .....	112
Quadro 36 – Síntese .....	113
Quadro 37 – Autoavaliação: proficiência leitora após a participação nas oficinas ..	118
Quadro 38 – Autoavaliação: considerações sobre sumarização e síntese como ferramentas contributivas para o desempenho acadêmico .....	119



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gosto pela leitura.....	50
Gráfico 2 – Periodicidade da leitura.....	50
Gráfico 3 – Leitura atual de algum livro.....	52
Gráfico 4 – Motivos para ler.....	53
Gráfico 5 – Tempo destinado à leitura de um livro de 100 páginas.....	54
Gráfico 6 – Desejo de ter lido mais livros (do que os lidos nos últimos 3 meses).....	55
Gráfico 7 – Autoimagem como leitor proficiente.....	57
Gráfico 8 – Estratégias para otimização da leitura e compreensão de textos.....	59
Gráfico 9 – Fatores que influenciam na dificuldade para ler.....	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
1.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso no contexto das Oficinas de Leitura e Produção Textual .....	23
1.2 Questionários .....	25
<b>CAPÍTULO 2 – LEITURA E ESTRATÉGIAS – DELINEANDO UM QUADRO TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
2.1. Alguns apontamentos sobre leitura, leitor e texto.....	30
2.1.1 Formação leitora .....	32
2.1.2 A formação do leitor universitário .....	34
2.2 Estratégias de leitura.....	36
2.2.1 Sumarização e síntese.....	40
2.2.2 Gráficos Organizadores.....	46
<b>CAPÍTULO 3 – TRAÇANDO O PERFIL LEITOR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>48</b>
3.1 Conhecendo as práticas de leitura dos participantes das oficinas.....	49
3.2 Proficiência Leitora e Leitor Proficiente .....	56
3.2.1 Fatores que interferem na proficiência leitora, na perspectiva dos participantes da pesquisa .....	59
<b>CAPÍTULO 4 – REFLETINDO SOBRE OS MATERIAIS PRODUZIDOS AO LONGO DA JORNADA .....</b>	<b>62</b>
4.1 Análise dos dados da pesquisa.....	62
4.1.1 Oficina 1 – introdução ao trabalho com estratégias de leitura.....	63
4.1.2 Oficina 2 – Sumarização: conceitos e prática.....	68
4.1.3 Oficina 3 – trabalho com o conto “O rouxinol e a rosa” .....	75
4.1.4 Oficina 4 – trabalho com o texto “Personagens” .....	84
4.1.5 Oficina 5 – trabalho com o texto “Violência física e punição corporal: uma questão cult” .....	90

4.1. Oficina 6 – Síntese: conceitos e prática.....	95
4.1.7 Oficina 7 – trabalho com o texto “Os três porquinhos” .....	101
4.1.8 Oficina 8 – trabalho com o texto “A prática docente na formação do leitor literário” .....	108
<b>CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE .....</b>	<b>116</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de um processo que, para mim, sempre foi um desafio, pois, embora formada no curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, confesso: para mim, o meio acadêmico e a docência estiveram sempre em um ponto distante. Contudo, enveredar-me e construir um caminho dentro desse meio, com a realização de um Mestrado na área da Educação foi, na minha vida, uma opção que considero tardia, pois, desde a minha formação infantil até o presente momento, a minha trajetória profissional sempre esteve ligada a essa área.

Minhas séries iniciais foram cursadas numa escola particular de pequeno porte. Poucas são as lembranças que tenho dessa fase, mas um fator relevante nesse meu início é que eu também tinha o apoio e o reforço da minha mãe em casa. Assim, todos os dias, ao chegar da escola, eu tinha outro contato com as letrinhas.

Depois, no Ensino Fundamental, minha família continuou presente na minha formação e juntos foram os meus maiores incentivadores, mãe e irmãos. Com meus irmãos, iniciei meu contato com a leitura: primeiro foram os gibis, depois vieram os romances e os romances policiais. Agatha Christie era a mais lida e foi aí que eu aprofundei o meu contato com a leitura, um dos temas discutidos nesta pesquisa.

Desde o Ensino Médio, tenho preferência pela área das humanas. Meu maior prazer em estudar estava na leitura de livros e dos mais diversos gêneros textuais e minhas melhores habilidades residiam em ler, interpretar e escrever textos. Assim, com a prática da leitura e o estudo da Língua Portuguesa, comecei a me inserir na sociedade como cidadã reflexiva. Meus primeiros passos já apontavam para a área da educação.

Assim, ao terminar o Ensino Médio, prestei vestibular e fui aprovada para o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Durante o curso, tive contato pela primeira vez com algumas disciplinas, como as de Prática e Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, além de Psicologia da Educação, Didática Geral e Linguística. Enfim, a partir dessa formação é que pude construir uma identidade pessoal e profissional com maior autonomia e conhecimento crítico.

Ao finalizar minha educação superior, lecionei por pouco tempo nas Escolas Estaduais Professora Renilda Silva Moraes (cinco meses) e Sagrado Coração de Jesus (30 dias), ambas em Rondonópolis, cidade onde resido. Baseando-me nessas poucas experiências, optei por não seguir na carreira docente, faltou-me maturidade e vontade para trilhar esse caminho que poderia ser gratificante, mas àquela época o julguei difícil.

Assim, em 2008, prestei concurso para Assistente em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso e, aprovada, comecei a trabalhar no Câmpus Universitário de Rondonópolis, lotada na secretaria da Pró-reitoria, e, posteriormente na secretaria do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Minhas atividades profissionais nesses setores eram, dentre outras: atender usuários, elaborar diversos tipos de documentos e planilhas e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio dessas atividades, tive a oportunidade de viver outras experiências que me proporcionaram amadurecimento na caminhada profissional.

Pelas possibilidades que as políticas institucionais promovem, em 2011 cursei uma especialização em Língua Portuguesa ministrada pelo Departamento de Letras/CUR/UFMT, com a temática: **Articulação teoria-prática: Língua, Gramática, Texto**. A especialização me proporcionou vivenciar a troca de experiências com colegas que atuam constantemente na área da educação e a me atualizar sobre a realidade escolar daquele momento, pois os estudos abordavam as perspectivas de ensino da Língua Materna nas escolas.

Hoje, continuo a minha trajetória na UFMT e, após um tempo sem dedicar-me aos estudos, busquei dar continuidade à minha qualificação profissional. Para tanto, em 2018 iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEDU/ICHHS/CUR/UFMT), na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

Portanto, a minha história com a leitura e a minha atuação profissional em uma instituição de Ensino Superior, alinhadas às reflexões voltadas para a formação de professores, linguagem, letramento e alfabetização, promovidas nos encontros do mestrado, contribuíram para o desenvolvimento do objeto desta pesquisa em conjunto com a professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Nesse contexto, busquei compreender mais sobre as práticas de leitura no Ensino Superior, uma vez que a conclusão do Ensino Médio não pressupõe, necessariamente, que os graduandos tenham aprendido a ler de forma a elaborar conhecimentos significativos. Concomitantemente, e por incentivo da professora Sílvia, conheci a temática das estratégias de leitura, discutidas por estudiosos como Harvey e Goudvis (2017), Girotto e Souza (2010), Solé (1998) e Kleiman (1996), bem como outros estudos sobre o assunto.

Nessa constante, Girotto e Souza (2010) e as norte-americanas Harvey e Goudvis (2017) apontam para a existência de sete estratégias de leitura que, quando exploradas, podem conduzir à formação de leitores mais autônomos e competentes. São elas: ativação de conhecimentos prévios, inferências, visualização, questões ao texto, conexões, sumarização e síntese. Mesmo não existindo hierarquia entre elas, há aquelas mais adequadas ao momento anterior à leitura, já outras são mais recorrentes em atividades feitas durante ou depois da leitura, de acordo com o objetivo que se pretende alcançar.

Diante disso, deliberamos para esta pesquisa a seguinte questão-problema: as estratégias de leitura, especificamente as de sumarização e de síntese, são procedimentos que podem auxiliar os graduandos dos cursos de Letras – habilitação em Língua Portuguesa - e Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT), a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura?

Considerando tal problemática, é possível depreender que explorar estratégias de leitura pode ser uma alternativa favorável ao desenvolvimento das habilidades de leitura do público acadêmico, hipótese que será confirmada ou refutada a partir dos levantamentos feitos durante a pesquisa.

Dessa maneira, para a produção e análise de dados, foram organizadas as Oficinas de Leitura e Produção Textual, uma iniciativa orientada pela professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues e coordenada por mim e pela mestrande Geisiane Dias de Santana, formada em Biblioteconomia também pela UFMT - Câmpus Universitário de Rondonópolis. O material gerado a partir desta ação nos possibilitou indicar se a pesquisa atingiu ou não o seu objetivo principal: analisar se a aprendizagem e a utilização das estratégias de sumarização e síntese, especificamente, configuram-se como ferramentas que podem auxiliar os graduandos dos cursos de Letras e

Pedagogia a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura.

Salientamos que, inicialmente, as oficinas foram destinadas para os graduandos de três cursos: Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa), Biblioteconomia e Pedagogia, considerando a formação superior das coordenadoras do projeto e o Mestrado desenvolvido por elas na área de Educação. Contudo, os acadêmicos de Biblioteconomia não puderam participar dos encontros que ocorreram no período noturno, coincidindo com o horário de aulas do curso.

Assim, um quantitativo de 25 acadêmicos entre os cursos de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa - 1º, 2º, 3º e 4º anos) e Pedagogia (1º e 3º semestres e 4º ano) participaram efetivamente de oito encontros presenciais, realizados todas as quartas-feiras das 18h00min. às 21h00min., durante o período de 22 de maio a 10 de julho de 2019, dedicados à exploração das estratégias de sumarização e síntese. Para a realização desses encontros de estudo, utilizamos como material de apoio obras que compõem o acervo da biblioteca da UFMT, imagens, modelos de gráficos organizadores e textos retirados da internet.

Além disso, os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) diagnosticar as dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa que os fizeram procurar as Oficinas de Leitura e Produção Textual; 2) analisar se, por meio da aprendizagem das estratégias de leitura de sumarização e síntese, os acadêmicos apresentaram melhor proficiência no que diz respeito à compreensão e à execução das atividades de leitura.

Para esse fim, entendemos que a leitura se dá de diferentes formas e por diversas razões, e que para além de decifrar códigos, deveria constituir-se em uma ação na qual o sujeito leitor compreende o que lê e atribui significados para o que foi lido, interagindo com o texto e relacionando-o com sua história de vida e com a realidade em que vive. Tal postura relaciona-se a quem, para fins das reflexões pautadas ao longo desta pesquisa, convenciamos chamar de leitor proficiente, aquele que torna a leitura uma atividade “consciente, reflexiva e intencional” (KLEIMAN, 1996).

Dessa forma, durante as oficinas exploramos textos de gêneros e suportes diferentes, com a finalidade de apresentar aos acadêmicos as estratégias e auxiliá-los no aprimoramento das atividades de leitura, perpassando inclusive pela produção textual. Os textos produzidos pelos acadêmicos durante as atividades diagnósticas serviram como instrumental para orientar o percurso e a análise dos dados. Porém,

ressaltamos que para os propósitos da pesquisa não tínhamos o intuito de avaliar os entraves encontrados na expressão escrita (estruturas das frases, uso da norma padrão no que tange às regras gramaticais, seleção vocabular inadequada, entre outras), mas o de verificar a compreensão leitora por meio das atividades de produção de textos, além de outras (descritas no capítulo 4).

Partindo da premissa de que ler e escrever são ações “indicotomizáveis” (FREIRE, 2011) e que, portanto, a compreensão do texto lido se manifesta sobretudo na escrita, as oficinas foram sistematizadas para contemplar: 1) trabalho com o conceito-chave e apresentação das estratégias de leitura; 2) proposição de textos-base para o desenvolvimento das dinâmicas e exercícios planejados para os encontros; 3) discussão e engajamento visando a explorar conhecimentos e posicionamentos dos participantes das oficinas acerca dos textos e conceitos apresentados; 4) prática de leitura, escrita e compreensão textual, visando à produção de materiais pelos graduandos, tais como apontamentos orais e escritos, preenchimento de gráficos organizadores e elaboração de resumos e sínteses.

Nessa perspectiva, foi um desafio criar meios e espaços que oferecessem aos futuros licenciados dos cursos de Letras e Pedagogia ferramentas estratégicas para uma melhor compreensão das atividades de leitura, e, ao mesmo tempo, mostrou ser uma atitude promissora, pois os resultados advindos da proposta sinalizaram a necessidade de olharmos para esse público oferecendo-lhe alternativas para superar possíveis barreiras, ainda que parcialmente, no que se refere à apropriação do conhecimento durante a formação acadêmica.

Para tecer as considerações em torno da pesquisa, organizamos o presente texto em cinco seções, além dos elementos pré e pós textuais. Dessa maneira, iniciamos com o capítulo 1, que discorre a respeito do Estudo de Caso e explica o motivo pelo qual escolhemos tal metodologia. Nele, ainda explicitamos como delimitamos o recorte da pesquisa para a investigação de um contexto específico, nesse caso, os graduandos das licenciaturas de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis.

Já o capítulo 2 destina-se à discussão teórica, revelando o referencial que compôs o conjunto de conhecimentos sobre a temática proposta pela pesquisa e está subdividido entre os itens: Leitura, Formação Leitora, Formação do Leitor Universitário, Estratégias de Leitura, Sumarização e Síntese e Gráficos Organizadores.



Na sequência, os capítulos 3, 4 e 5 trazem os resultados apreendidos de todo o material utilizado como recurso para a extração das informações acerca do *corpus* analisado. Nos capítulos 3 e 5 são apresentadas e analisadas as respostas dos participantes da pesquisa nos questionários preenchidos antes e ao final das oficinas. O primeiro visou à compreensão do comportamento leitor dos participantes da pesquisa no que se refere às práticas e gostos pessoais em relação à leitura e à compreensão de textos, e o segundo avaliou as percepções dos acadêmicos em relação à participação no projeto de Oficinas de Leitura e Produção Textual. Já o capítulo 4, analisou o material produzido pelos graduandos ao longo das oficinas e serviu de embasamento para avaliarmos se as estratégias de leitura, de fato, os auxiliaram a obter melhor aproveitamento na consecução das atividades de leitura.

Os passos dados neste percurso dissertativo me aproximaram do cenário em que se encontram as práticas de leitura, especialmente nas Licenciaturas em Letras e Pedagogia. Traçar um panorama sobre o assunto me ajudou a entender ainda que o processo formativo do acadêmico passa por aspectos sociais, históricos e econômicos oriundos de diferentes realidades que, por vezes, o priva de acessar a leitura de maneira a tornar-se íntimo dela. É neste viés que o ensino das estratégias, aliado às atividades intencionalmente planejadas, como as oficinas, pode mediar essa aproximação, propiciando ao acadêmico melhor desenvolvimento em relação à compreensão textual e, conseqüentemente, à construção de vínculos com o mundo da leitura.

## CAPÍTULO 1

### PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa parte da relevância em analisar se a aprendizagem e a utilização das estratégias de sumarização e síntese, especificamente, configuraram-se como ferramentas que podem auxiliar os graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura.

Para tanto, foram realizadas Oficinas de Leitura e Produção Textual, nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis, que contabilizaram um total de 30 horas de atividades focadas na aprendizagem das estratégias de sumarização e síntese e na prática de atividades de leitura, escrita e compreensão de textos, sem implicar qualquer tipo de custo financeiro para os participantes.

O projeto foi coordenado pelas mestrandas Geisiane Dias de Santana e Simony Cândida dos Santos, sob a orientação e supervisão da professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues. A inscrição foi amplamente divulgada, sendo limitada (*a priori*) a um número de 30 participantes, sem distinção de idade e gênero. Posteriormente, este número foi ampliado para 35, devido à procura dos acadêmicos pelas oficinas.

A opção por possibilitar um número máximo de 35 graduandos nas oficinas foi necessária para que pudesse ser desenvolvido um relacionamento mais próximo e uma ação mais dialogada entre as pesquisadoras e os participantes da pesquisa. Já a escolha pelos cursos mencionados no início deste tópico levou em consideração a formação superior das coordenadoras do projeto em Biblioteconomia<sup>1</sup> e Letras – Língua Portuguesa – e o Mestrado desenvolvido por elas na área de Educação.

Assim, as oficinas contaram inicialmente com 33 inscritos e, posteriormente, com 25 participantes assíduos que respeitaram os critérios para o recebimento dos certificados e permanência nos encontros (descritos no item 1.1). Dentre os 25 discentes, 6 tiveram suas produções textuais escolhidas para a análise do *corpus*.

---

<sup>1</sup> Inicialmente as oficinas também abrangiam os estudantes desse curso, que não puderam participar devido ao horário estabelecido para os encontros.

Os participantes que aceitaram fazer parte da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a gravação de entrevista (se necessário) e o uso de informações na dissertação, publicações, eventos, artigos, livros, periódicos e autorização do uso de imagens e das produções escritas.

Para garantir o sigilo da identidade, as 6 acadêmicas que tiveram as produções escritas analisadas receberam codinomes e da mesma forma serão tratadas em produções vindouras, se for o caso. Os pseudônimos escolhidos foram: Adélia, Carolina, Cecília, Clarice, Cora e Hilda.

A princípio, definimos um perfil geral dos inscritos nas oficinas: a idade dos sujeitos variou entre 18 e 51 anos. A maioria desse público cursou o Ensino Médio na modalidade regular e três fizeram Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos foram alunos de instituições escolares da rede pública, e apenas 1 fez cursinho preparatório para o Enem.

A seguir, apresentamos uma planilha com informações do grupo escolhido para análise do *corpus* da produção textual. O curso de Pedagogia, atendendo às exigências curriculares, passou a ser ofertado em 2019 na modalidade semestral, o que explica a distinção entre ano e semestre no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa e informações escolares<sup>2</sup>

Participantes	Idade	Curso		Ano/Semestre	Ano de conclusão do Ensino Médio
		Pedagogia	Letras		
Adélia	19	Letras		2º Ano	2017
Carolina	21	Pedagogia		1º Semestre	2015
Cecília	28	Pedagogia		4º Ano	2008
Clarice	25	Pedagogia		1º Semestre	2010
Cora	21	Pedagogia		4º Ano	2015
Hilda	34	Pedagogia		1º Semestre	2002

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Como veremos, esta pesquisa apresentou uma proposta pensada nos aspectos atribuídos à abordagem qualitativa, cujo bojo estava na possibilidade de intervir nas práticas de leitura do público para a qual foi destinada.

<sup>2</sup> Todos os sujeitos escolhidos para a análise do *corpus* da pesquisa cursaram o Ensino Médio na modalidade regular e não participaram de cursinho preparatório para o Enem antes de ingressarem no Ensino Superior.

## 1.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso no contexto das oficinas de leitura e produção textual

Esta pesquisa tem como base as diretrizes da investigação qualitativa e parte da metodologia do estudo de caso, por tratar-se de um estudo com contornos delimitados, definidos no seu desenvolvimento e adesão voluntária, sem exposição a riscos ou possibilidade de ganhos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17; BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Os instrumentos para o levantamento de dados e análise foram dois questionários e as atividades sistematizadas e elaboradas nas oficinas que contemplaram: 1) o trabalho com o conceito-chave e apresentação das estratégias de leitura; 2) a proposição de textos-base para o desenvolvimento das dinâmicas e exercícios planejados para os encontros; 3) a discussão e engajamento dos acadêmicos visando explorar conhecimentos e posicionamentos acerca dos textos e conceitos apresentados; 4) a prática de leitura, escrita e compreensão textual, pelos graduandos, tais como apontamentos orais e escritos, preenchimento de gráficos organizadores e elaboração de resumos e sínteses.

A escolha pela metodologia do estudo de caso se justificou pela delimitação do *corpus* de um público específico para análise, com a intenção de interpretar um contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, esta pesquisa não se tratou de uma generalização científica, mas configurou-se como uma estratégia de pesquisa que delineou apenas um determinado núcleo.

Portanto, como guia de observação, serviu-se de uma amostra restrita que pudesse facilitar a observação e análise do estudo, mostrando os resultados com base naquilo que foi produzido em um caso específico. Para Yin (2010, p. 51), “no estudo de caso clássico, por exemplo, o ‘caso’ pode ser um indivíduo”. Essa seleção da unidade adequada:

[...] é uma consequência quando você especifica exatamente suas questões de pesquisa primárias. Se suas questões não levarem ao favorecimento de uma unidade de análise sobre a outra, elas são provavelmente muito vagas ou muito numerosas – e você pode ter problemas na realização do estudo de caso (YIN, 2010, p. 52)

Isso porque uma amostra pequena pode ser mais bem gerenciada, o que influencia positivamente no resultado final da pesquisa. Além disso, o estudo de caso

possibilita que outras pessoas pesquisem casos semelhantes, pois “a informação sobre o indivíduo relevante seria coletada, e vários desses indivíduos ou ‘casos’ poderiam ser incluídos em um estudo de casos múltiplos” (YIN, 2010, p. 51).

A depender do contexto da pesquisa, o estudo de caso possibilita, ainda, que a investigação avance ou seja reorientada, mostrando evidências que conduzem a novos caminhos de análise ou de descobertas de fenômenos antes desconhecidos e não intencionados a serem apurados. Sobre isso, Yin (2010, p. 52) enfatiza:

No entanto, quando você realmente chegar a uma definição da unidade de análise, não a considere definitiva. Sua escolha da unidade de análise, assim como as outras facetas de seu projeto de pesquisa, pode ser revista em consequência de descobertas durante sua coleta de dados.

Sob este aspecto, no decorrer das oficinas, adotamos a conduta de interagir com os graduandos de maneira que o diálogo, as dinâmicas e os exercícios elaborados com os textos e o uso dos gráficos organizadores permitissem observar as particularidades dos envolvidos. De tal maneira, não poderia ser estabelecida uma visão pré-determinada da realidade que se apresentou, visto que, em se tratando de individualidade, tanto o pesquisador quanto o participante da pesquisa trazem em si conteúdos e valores intrínsecos que se apresentam durante o processo. Deste modo:

[...] a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa (MARIS; RICARDO, 2008, p. 58)

Nesse contexto, o estudo de caso buscou analisar as singularidades de um grupo específico frente ao uso e à aprendizagem das estratégias de leitura de sumarização e síntese trabalhadas a partir das Oficinas de Leitura e Produção Textual. Portanto, para obter possíveis respostas sobre a problemática da pesquisa, delimitamos o número de 6 participantes que cumpriram com as exigências metodológicas propostas para análise do *corpus* em relação às atividades de leitura e produção textual realizadas no decorrer das oficinas. O quesito para a análise dessa porcentagem originou-se a partir da observação de dois fatores: 1) frequência assídua (menor número de faltas em oito encontros) e 2) entrega das atividades feitas em todo o processo.

Além disso, o procedimento para geração e análise de dados primou por utilizar-se de obras do acervo da Biblioteca Regional, da própria UFMT. O espaço é habilitado para receber acadêmicos, disponibilizando livros, espaço para estudo, computadores, condicionadores de ar, servidores técnicos-administrativos para atendimento dos usuários e um sistema computadorizado para o empréstimo de obras.

Além de parte do acervo da Biblioteca, imagens, gráficos organizadores e, até mesmo, textos retirados da internet, com a indicação das respectivas fontes, compuseram os materiais que serviram de instrumental para a consecução dos objetivos propostos por esta pesquisa.

Salientamos que o intuito aqui pretendido foi o de apresentar o uso das estratégias de leitura de sumarização e síntese como procedimentos que facilitam a compreensão e a execução de atividades de leitura. Consequentemente, acreditamos que auxiliar no processo de formação leitora pode influenciar positivamente na prática profissional dos graduandos de Letras e Pedagogia, posto que a leitura é “uma questão linguística, pedagógica e social” (ORLANDI, 2012, p. 45).

Além disso, concordamos com as palavras de Silva (2008, p. 20): “Sem uma qualificação sadia e sem uma dignificação intensa de nós mesmos, professores e principais personagens da educação e do ensino, é pura perda de tempo falar em transformação e avanço da escola brasileira”. Por isso, formar docentes capazes de ler contribui para a construção de sua autonomia como sujeito leitor e sua profissionalização enquanto formador de cidadãos e agente transformador de sua realidade.

## 1.2 Questionários

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados, como um dos instrumentos de produção de dados, dois questionários: um aplicado no ato das inscrições para as oficinas e outro no último encontro, realizado na data de 10/07/2019 (APENDICE A, p. 129; APENDICE B, p. 135). Para Gil (1999, p. 128), o questionário tem por objetivo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Portanto, ao utilizar este instrumento de pesquisa, consegue-se obter um número maior de dados. Para garantir a eficácia do questionário, faz-se necessário seguir algumas recomendações, como expõem Marconi e Lakatos (1999, p. 100):

(1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo, (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

Oliveira (1997, p. 165), por sua vez, afirma que o questionário apresenta as seguintes características: “ (1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento, (2) deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos), (3) deve possuir linguagem adequada”. Já Gray (2012) ensina que os questionários são uma das técnicas mais usadas de produção de dados primários, por permitirem uma abordagem analítica e por explorarem as relações entre as variáveis, o que contempla as fases do estudo de caso que busca “compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas [...] relacionadas à [...] problemática determinada a que estão ligadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Pelas contribuições elencadas anteriormente, e considerando a preocupação em apresentar um bom instrumento do ponto de vista estatístico, o primeiro questionário apresentado por esta pesquisa foi construído cuidadosamente e apresentou perguntas que foram separadas por tópicos e visavam a um diagnóstico inicial sobre temas como: escolaridade, ocupação, perfil leitor – frequência, preferências e objetivos –, práticas de leitura, compreensão leitora, biblioteca e produção textual.

O último questionário foi aplicado ao final da pesquisa para os 25 acadêmicos que frequentaram as oficinas e preencheram os requisitos quanto à presença e à realização de atividades, diferentemente do primeiro, cuja proposta inicial contemplava 33 respondentes. Nesse instrumento também as perguntas foram separadas por tópicos (quanto às preferências e frequência de leitura, práticas de leitura, compreensão leitora, biblioteca, produção textual, sumarização e síntese).

Dada a dimensão da situação-problema, os questionários objetivaram: 1) orientar a geração de dados com informações mais completas e claras e 2)

compreender as contribuições das Oficinas de Leitura e Produção Textual para os participantes da pesquisa, haja vista que:

O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 12)

Finalmente, cumpre registrar que as informações obtidas a partir dos instrumentos utilizados formaram objetos imprescindíveis e valiosos para alcançar os objetivos os quais esta investigação se propôs a analisar. No capítulo seguinte, apresentaremos o arcabouço teórico que baliza a pesquisa e convergem com nossas perspectivas de educação, linguagem e leitura, as quais emergiram no ato de planejar, aplicar, executar e analisar tanto os questionários como os frutos produzidos nas oficinas.



## CAPÍTULO 2

### LEITURA E ESTRATÉGIAS – DELINEANDO UM QUADRO TEÓRICO

Nesta pesquisa a leitura é vista como uma prática em que o leitor interage com o texto e atua como construtor do sentido, buscando atingir os objetivos estabelecidos nas atividades de leitura, sejam estas em contexto escolar ou aplicadas ao exercício de leitura individual, cujos objetivos podem ser, entre tantos, o desenvolvimento intelectual e a fruição. Para tanto, acreditamos ser necessária a apresentação sistematizada de estratégias que guiem o indivíduo em sua formação leitora.

Durante o processo de formação do sujeito leitor, a prática frequente e o gosto pela leitura parecem ser elementos indissociáveis, dado que o primeiro, se incentivado no âmbito das diferentes instituições sociais – família, escola, igreja, por exemplo – levaria ao desenvolvimento do segundo. Bamberguer (1975, p. 6) comenta, inclusive, que o acesso ao livro e professores que sejam bons leitores podem fazer com que os estudantes experimentem a leitura com igual prazer.

Por outro lado, é preciso considerar que gosto e prazer são sensações que dependem de como o leitor se sente ante o objeto lido. Assim,

[...] não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escrito (ARENA, 2003, p. 60)

Sendo assim, a leitura se aproxima “da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações” (ARENA, 2003, p. 55). Cabe também à escola despertar essa necessidade, estabelecendo objetivos para as atividades de leitura (KLEIMAN, 1996; SOLÉ, 1998).

O ensino formal de leitura objetiva fazer bons leitores e que estes também sintam prazer na atividade. Para além do prazer, a leitura em contexto escolar também

cumpra o objetivo de preparar o sujeito cidadão para a vida em uma sociedade imersa na cultura letrada, já que:

[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e lazer (SOARES, 2012, p. 58)

Dessa forma, entendemos que a leitura constitui elemento essencial para o desenvolvimento cultural e intelectual do indivíduo em constante formação. Assim, o aprimoramento dessa habilidade influencia na capacidade do ser humano de pensar, pesquisar, fazer análises e críticas a respeito de um determinado assunto e de se posicionar com autonomia e autenticidade nos diversos contextos sociais dos quais é partícipe.

Para que isso aconteça, é imprescindível que o leitor seja capaz de compreender um texto escrito e possa se posicionar diante dele, de forma a alcançar autonomia intelectual, não apenas para produzir, mas para interpretar a informação que lhe é dada, constituindo-se como leitor proficiente.

Kleiman (1996) explica que o ensino de leitura deve priorizar atividades que imitem o comportamento reflexivo e de nível consciente do leitor proficiente e experiente. Mas o que caracteriza esse tipo de leitor? Segundo a mesma autora, há duas características básicas:

Primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (KLEIMAN, 1996, p. 51)

Em outras palavras, o leitor pensa metalinguisticamente sobre o processo de compreensão leitora, realizando atividades que analisam criticamente os elementos da língua utilizados no texto para, finalmente, compreender as intenções do autor. A adoção dessas estratégias permite ao leitor inexperiente desenvolver habilidades específicas de leitura que o tornem apto a lidar com textos, seja para a realização de tarefas, como condição de base do trabalho intelectual ou para sua própria fruição individual (KLEIMAN, 1996; ORLANDI, 2012).

Sendo assim, a atividade de leitura implica engajamento do leitor e interação com o texto escrito, não como um mero recipiente em uma atividade passiva, mas como sujeito que explora os elementos formais na reconstrução de relações lógicas.

## 2.1. Alguns apontamentos sobre leitura, leitor e texto

Os conceitos de leitura são diversos e, podemos identificar, sumariamente, duas caracterizações:

1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 2007, p. 31)

À perspectiva behaviorista, corresponderiam dois modelos de leitura que ainda sobrevivem no ensino formal. O primeiro é o modelo ascendente, pautado na decodificação dos componentes textuais, como as letras, depois as palavras, depois as relações gramaticais e sintáticas que elas constroem entre si. O segundo é o modelo descendente que, a expensas do anterior, prioriza o conhecimento prévio do leitor com a finalidade de predizer o conteúdo do texto, supondo que, quanto mais o leitor “saiba” sobre o conteúdo do texto, menos dificuldades terá em interpretá-lo, pois já terá “captado” as intenções do autor. Em ambos, o leitor é apenas um receptor passivo da mensagem do texto (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2013).

Adotar um modelo de leitura mecânica que desconsidere as experiências do leitor como sujeito histórica e socialmente situado, assim como o objeto de leitura, ou a necessidade de abordar as estruturas linguísticas do texto, significa esvaziar a atividade de objetivos (KLEIMAN, 1996, 1997; BOLDARINE 2016). Reiteramos, o leitor não é um recipiente, a linguagem é a interação entre o homem e sua realidade natural e social (ORLANDI, 2012), e sua apropriação ocorre nos mesmos moldes, como sugere o segundo conjunto de características delineadas por Martins (2007).

Desse modo, o ensino de leitura, como prática de linguagem, deve priorizar atividades que levem em consideração a condição de sujeito falante e ouvinte do leitor e o contexto de produção do texto. Concordamos com a perspectiva de Boldarine (2016, p. 249), para quem

A leitura é uma atividade de comunicação que evidencia que cada momento é um momento de comunicação e interação pela linguagem, em que estão presentes formas e impasses de um processo que permite nossa demarcação no espaço social e a nossa própria constituição como membros de um grupo.

A leitura é uma atividade social de produção de sentidos e poder acessá-la contribui para que o indivíduo veja em si uma forma de transformar a própria realidade de modo a contribuir, indiretamente, para mudanças sociopolíticas, socioeconômicas e culturais de sua realidade (SOLE, 1998; SOARES, 2012).

Esse percurso metodológico de ensinar a leitura traz à luz três facetas dessa prática: a leitura é uma atividade linguística, pedagógica e social (ORLANDI, 2012). É uma atividade linguística, pois é na interação verbal que a significação é construída e constituída para a produção de sentidos. Além dos elementos linguísticos vislumbrados na materialidade do texto, há um conjunto de saberes e habilidades que são mobilizados antes, durante e depois da leitura (ORLANDI, 2012; KOCH; ELIAS, 2013).

É também uma atividade pedagógica, pois há uma gama de metodologias a serem consideradas à hora de selecionar o material a ser lido e no momento de se determinar que caminhos serão percorridos para cumprir os objetivos fixados. Por último, trata-se também de uma atividade social, dado que a relação entre linguagem e exterioridade é constitutiva e interativa. Desse modo, a leitura também participa do processo de construção dessas relações socioculturais, e a politização é intrínseca a essas relações (SILVA, 2008, p. 20).

É nesse sentido que Orlandi (2012, p. 48) propõe a busca política pelo acesso ao conhecimento legítimo e, concomitantemente, a criação de “espaço para elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas”. Em outras palavras, permitir ao indivíduo trabalhar sua história das leituras e a própria história dos textos. O primeiro implica considerar os saberes prévios do sujeito, bem como seu papel na construção dos sentidos do texto, incluída também sua realidade sociocultural (CASTRO et al, 2017; ORLANDI, 2012). O segundo implica entender os contextos sócio-históricos de produção dos textos e as diferentes interpretações que estes tiveram ao longo da história da humanidade.

Dessa forma, a leitura é apreendida como processo de atribuição de sentidos, a aprendizagem como processo de apropriação e objetivação, “e a constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório, desse processo” (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 46).

### 2.1.1 Formação leitora

Como afirmado anteriormente, e reforçado pelo senso comum, uma atitude positiva de leitura, quando incentivada, auxilia na formação de um leitor proficiente, pois estimula a criatividade e a atenção, o cultivo da escrita, facilita o acesso à cultura tida como clássica, e um nível de desenvolvimento linguístico que permite ao sujeito transitar por diferentes esferas sociais.

O incentivo pode vir tanto da família como do próprio contexto escolar, com a exposição da criança a diferentes materiais de leitura e em diferentes suportes (impressos ou digitais), desenvolvendo no sujeito o gosto pela leitura e as habilidades que caracterizam o leitor proficiente. O desenvolvimento dessas habilidades também fica a cargo da educação formal, na figura da escola.

Na sociedade brasileira, o ensino de leitura é incumbência dessa instituição, e requer a abordagem de estratégias adequadas para a compreensão textual. Esse processo de análise do texto implica que:

[...] **sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura**; [...] sempre lemos para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22, grifos nossos)

Para formar leitores, exige-se que vários processos sejam realizados, desde o estímulo até o pensamento, possibilitando capacitar os sujeitos a ler e a compreender um texto satisfatoriamente. Porém, há de se levar em consideração que a autonomia e o conhecimento mediante a leitura partem também das próprias reflexões do leitor, ou seja, de seu repertório cultural e conhecimento de mundo:

Sabemos que o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos (ZILBERMAN; ROSING, 2009, p. 123)

Nesse contexto, a aprendizagem significativa acontece quando o conteúdo faz sentido para o aluno, só então ele será capaz de construir novas estruturas cognitivas cada vez mais estáveis que passarão a constituí-lo. Concordamos com Geraldi (1997, *apud*: BOLDARINE, 2016): se a realização da atividade de leitura escolar objetivar apenas a obtenção de notas – leitura avaliadora – a habilidade leitora não está sendo desenvolvida. No que tange à educação escolar, a formação do sujeito leitor demanda o desenvolvimento de determinadas habilidades, como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético; para ampliar conhecimentos; para seduzir ou induzir; para divertir-se, orientar-se; para dar apoio à memória; para a catarse (SOARES, 2003, p. 92).

Tais habilidades devem estar aliadas a exercícios motivadores que fomentem a criação de objetivos de leitura, mesmo quando se trata de fruição (SILVA, 1981, 2010; KLEIMAN, 1997; SOLÉ, 1998). Cabe, portanto, ao professor “preparar, desenvolver e avaliar os projetos de promoção de leitura” (SILVA, 2010, p. 184) que oportunizem ao aluno aprender a ler usando os mesmos procedimentos do leitor proficiente.

Sendo assim, o professor deve carregar consigo uma “tipologia de interlocuções”, de modo a poder articular as atividades de leitura à recepção do sujeito leitor (SILVA, 2005). Nesta pesquisa, defendemos o ensino das estratégias de sumarização e síntese nas atividades de leitura voltadas para os sujeitos em formação acadêmica.

No âmbito acadêmico, a leitura se configura também – e principalmente – como condição do trabalho intelectual. Nesse ambiente, encontram-se diferentes sujeitos que já têm um percurso escolar e, além disso, enfrentam o desafio de preparar-se para o ingresso no mercado de trabalho. No caso dos participantes desta pesquisa, futuros profissionais da educação, leitura e escrita são constituintes da formação e atuação desses sujeitos. Aprofundaremos a discussão no próximo tópico.

### 2.1.2 A formação do leitor universitário

Por já haver passado pelo contexto da educação formal e, portanto, pela experiência da leitura em contexto escolar, supõe-se que o universitário seja um leitor proficiente, bem como se supõe que sua escrita esteja alinhada com esse perfil, posto que ambas as competências são indivisíveis e mostram a própria evolução do pensamento do sujeito leitor (FREIRE, 2011). É, portanto, vital observar a influência desse conjunto na preparação do indivíduo para ser agente transformador dos diversos segmentos da sociedade, seja ele social, político, cultural ou econômico.

Em se tratando dos profissionais de Letras e Pedagogia, a leitura também tem a finalidade de oferecer material teórico-metodológico para que ele possa ensinar e trabalhar com leitura em sala de aula (ORLANDI, 2012; GIROTTO, 2017). Assim, a leitura na formação universitária tem como finalidade orientar o indivíduo para a sua participação na sociedade como cidadão crítico e ativo, visando não somente à socialização do acadêmico com o mundo, mas ainda à qualificação para o mercado de trabalho e para o campo da intelectualidade (CASTRO et al, 2017). Deste modo:

[...] o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado” em seu trabalho. (RIOS, 1999, p. 47, grifos do autor)

De tal maneira, o trabalho com leitura deve propiciar o acesso ao conhecimento legitimado ao mesmo tempo que respeite e propicie espaços de elaboração de conhecimento advindos ou derivados do contexto sociocultural do estudante. Todas as formas de saber são válidas e têm suas funções, em linhas gerais, deve-se propiciar ao estudante atividades de leitura que lhe permitam interação entre sua própria história e a história dos textos, relacionando-a com a escola, a academia e o conhecimento legitimado. Como afirmam Castro (*et al.*, 2017, p. 16):

Pensar a formação do professor leitor [...] requer contextualizá-lo em uma proposta que contemple a sua inserção no mundo da tradição e das artes em suas diversas linguagens. A vivência das variadas práticas culturais, com as quais a leitura mantém estreita relação, propicia que, mais que falar sobre a necessidade da leitura, o professor possa dar o seu próprio testemunho de leitor. Afinal, “[...]”

ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo' (FREIRE, 1996, p. 34)

A formação leitora do professor é um compromisso estabelecido entre o formador e o universitário, dado que sua performance é condição de base para seu trabalho cultural, intelectual e moral (ORLANDI, 2012; CASTRO *et al.*, 2017). É essa formação, aliada à devolutiva social da universidade à comunidade, que pode assegurar a superação da leitura utilitarista cuja finalidade é a obtenção de notas ou agradar ao professor na escola regular (ORLANDI, 2012; GERALDI, 1997).

No âmbito da pesquisa acadêmica, o perfil, as percepções de leitura, as estratégias e as práticas do leitor universitário também são focos de estudos recentes. Castro (*et al.*, 2017) analisaram o perfil dos leitores universitários ingressantes dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Câmpus de Marília e Presidente Prudente), Universidade de Passo Fundo (UFP) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os resultados apontaram que 74% dos participantes possivelmente não leem em casa, apenas no ambiente universitário, o que pode ceder, nas conclusões das autoras, espaço à leitura utilitária.

Lima, Akuri e Marco (2017) pesquisaram os hábitos e preferências leitoras dos estudantes ingressantes dos cursos de Pedagogia e Letras de quatro universidades brasileiras. Os dados indicam que a maioria dos participantes (27%) lê livros de ficção frente a 15% que não leem nada ou raramente leem algo. Sobre os gêneros mais lidos, são citados o romance (13,8%), seguido de literatura religiosa, ficção científica e artigos científicos. As autoras destacam, nesse sentido, a importância de que a universidade propicie espaços de acesso ao livro e à leitura.

Por último, Gomes (*et al.*, 2017) verificaram a relevância do uso das estratégias, especificamente as de sumarização e síntese, no desenvolvimento da compreensão e da criticidade de estudantes das licenciaturas de Pedagogia e Letras das universidades participantes do grupo de pesquisa do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ). Os resultados apontaram que a maioria dos ingressantes desses cursos ainda não tem clareza da importância de se utilizar as estratégias de leitura na formação do leitor.

Resumidamente, e limitados aos dados aportados, podemos concluir que o universitário lê; por outro lado, ainda parece haver determinada limitação quanto às estratégias usadas para a compreensão do texto, o que pode estar relacionado com as condições objetivas que a educação básica, efetivamente, cria para que esses



sujeitos se desenvolvam como leitores proficientes antes de entrarem na universidade, bem como com o lugar que a formação do universitário como leitor ocupa na academia. O ensino de leitura não é exclusividade do professor de línguas ou do pedagogo, assim:

1ª tese: todo professor, independente da disciplina que ensina, é professor de leitura [...]; 2ª tese: a imaginação criadora e a fantasia não são exclusividade das aulas de literatura; 3ª tese: as sequências integradas de textos e os desafios cognitivos são pré-requisitos básicos à formação do leitor (SILVA, 1998, p. 123; 125; 128)

Por outro lado, o ensino de estratégias de leitura ainda cabe, especialmente, ao profissional das áreas citadas, e o seu preparo é primordial para o sucesso de sua prática frente às adversidades com as quais ainda se encontrará no chão da sala de aula, como defasagem de leitura e analfabetismo (FREIRE, 2011). Na contramão dos aviltantes índices de analfabetismo, ler é uma forma de viabilizar e intensificar as várias perspectivas de construção social e igualitária, a constituição de uma sociedade leitora dá a ela um parâmetro necessário para promover uma estrutura sólida e economicamente viável.

Em suma, para uma boa formação profissional é preciso ter uma base sólida em leitura que proporcione ser reflexivo, crítico e comprometido. Conclui-se, então, que a ação de ler é um exercício efetivo e impactante na construção de novos conhecimentos, de novos conceitos e que até mesmo pauta valores éticos.

Para a formação desse leitor, efetivamente envolvido com os textos que lê e apropriado do conhecimento trazido por eles, o estudante do Ensino Superior pode fazer uso de estratégias de leitura como as de *Sumarização* e *Síntese*, discutidas por Solé (1998), Kleiman (1996), Girotto e Souza (2010) e Harvey e Goudvis (2017), as quais serão apresentadas na seção seguinte.

## 2.2 Estratégias de leitura

Segundo Solé (1998, p. 71), a compreensão leitora é produto de três condições:

1. Da clareza e coerência dos conteúdos dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna. [...]

2. Do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto. [...]
3. Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Estas estratégias são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.

Por conseguinte, o leitor estratégico é aquele que usa os próprios pensamentos em uma “conversa interior” que o auxilia a criar sentido para o texto lido (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Quando pensamos na palavra estratégia, imaginamos um conjunto de procedimentos e ações, que, organizadas, levam-nos a um determinado resultado. No dicionário, o termo é cunhado por algumas definições, tais como:

1. Arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, navios e/ou aviões, visando a alcançar ou manter posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas sobre determinados objetivos.
2. Arte militar de escolher onde, quando e com que travar um combate ou uma batalha. [Cf., nesta acepç., *tática* (2).]
3. *P. ext.* Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.
4. *P. ext.* Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos.
5. *Fig. Fam. V. estratagem* (2) (AURÉLIO, 1999, p. 841)

Em síntese, sempre que estratégias são traçadas, supõe-se que há uma meta a ser alcançada. No caso da leitura, estrategicamente falando, ao definir um objetivo, o leitor estabelece um roteiro que lhe dá a possibilidade de satisfazer seus objetivos (SOLÉ, 1998; ARENA, 2003). Desse modo, as estratégias de leitura, como um conjunto de ações de elaboração e organização do conhecimento, criam condições para que o sujeito seja:

[...] capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72)

Kleiman (1996) contribui com a conceituação ao explicar que essas estratégias devem estar pautadas numa concepção teórica firme – ou a mencionada tipologia de interlocuções – para guiar o aluno na busca de sua própria voz no texto. Na tomada das palavras escritas o leitor vai construindo e modulando seus próprios pensamentos, baseando-se em sua experiência e seu conhecimento de mundo: suas

histórias das leituras (GIROTTTO, SOUZA, 2010; ORLANDI, 2012). Tais estratégias – embasadas em estudos de metacognição – reproduzem o comportamento do leitor proficiente.

Durante o processo de leitura, o sujeito não está só, há uma natureza interativa entre texto e leitor. Assim, tendo em vista o papel dessa interatividade, o uso das estratégias durante o ato de ler pode ser bastante promissor, pois viabiliza que o leitor construa uma ponte entre os aprendizados que constituiu ao longo da vida. Isso porque ele interliga seus conhecimentos prévios aos atuais e prepara-se para o que virá com a assimilação do novo conteúdo, nas relações discursivas e intertextuais.

Na década de 1980 foram desenvolvidas pesquisas que buscavam entender quais estratégias de pensamento os leitores proficientes usavam para entender suas leituras. Os resultados demonstraram que:

[...] leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 54)

Portanto, o comportamento do leitor proficiente comprova que as estratégias medeiam o caminho para a compreensão textual, ou seja, aproximam o leitor do texto. Por tal razão é que aprendê-las permite que o sujeito transforme de maneira crítica os elementos cognitivos já interiorizados por ele em outro momento. Assim:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 1997, p. 13)

As estratégias são “procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” (SOLÉ, 1998, p. 70). Algumas são utilizadas de maneira intuitiva pelo leitor durante a ação de ler; outras precisam ser ensinadas por um mediador da leitura, na maioria dos casos, o professor.

As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. [...] As ESTRATÉGIAS COGNITIVAS da leitura

seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura (KLEIMAN, 1996, p. 50, grifos do autor)

Leffa (1996, p. 11) cita que as atividades cognitivas e metacognitivas devem ser classificadas “pelo critério do tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade”. Para ele, há dois tipos de conhecimento: o declarativo (cognitivo) e o processual (metacognitivo). O primeiro envolve apenas consciência da tarefa a ser executada; nele o indivíduo sabe o que tem de fazer e é capaz de fazê-lo (ex.: resumir um texto). Já o segundo envolve

[...] não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas, de certo modo, consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento, mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa, mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado (LEFFA, 1996, p.49)

Em linhas gerais, tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas configuram-se como um planejamento da ação. O leitor que, instintivamente ou não, as utiliza é um sujeito que tem postura ativa diante da leitura, consegue fazer análise e reflexão do que lê e, sobretudo, tem o “autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (SOLÉ, 1998, p. 69). Essa postura lhe permite, inclusive, explicar por que não compreende o texto.

Portanto, o conhecimento acerca das estratégias de leitura destaca-se pela importância de se desenvolver no leitor a habilidade de compreensão textual. Como exposto anteriormente, as construções de sentido do texto acabam ficando mais acessíveis ao leitor que poderá, com as estratégias, aprimorar habilidades e superar certas limitações, de modo a obter conhecimentos profundos durante as atividades de leitura.

Conforme Solé (1998, p. 70), “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos”. A autora ainda ressalta que é necessário ensinar tais estratégias para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente

textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.

As estratégias de leitura são selecionadas de acordo com os objetivos da atividade, mas uma sempre mobiliza as demais nas etapas da atividade de leitura. São elas: conexões, ativação de conhecimento prévio, perguntas ao texto, inferência, visualização, sumarização e síntese. Faremos uma breve definição de cada uma no tópico seguinte, além de nossa defesa pelo foco nas duas últimas, como ferramentas pertinentes à formação do acadêmico leitor.

### 2.2.1 Sumarização e Síntese

De acordo com Piovezan e Castro (2008), a utilização das estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas, pode ocorrer antes, durante e após a leitura. Porém, como dito anteriormente, as estratégias de leitura metacognitivas precisam ser apresentadas ao leitor por um mediador para que possam ser postas em prática, com a principal função de oferecer ao leitor informações sobre sua ação e o progresso nela (MARINI, 2006, p. 2).

Dessa maneira, a metacognição torna-se essencial para a aprendizagem, o que faz surgir a necessidade de sua utilização nos espaços de estudo pelos professores ou outros mediadores como forma de fazer aflorar no indivíduo um leitor crítico, consciente das barreiras que podem ser encontradas na leitura e autônomo para avaliá-la e monitorá-la.

Antes de fazer nossa defesa do uso das estratégias de sumarização e síntese como ferramentas mais adequadas para auxiliar os graduandos desta pesquisa a alcançar melhor desempenho e maior autonomia no que diz respeito às atividades de leitura, definiremos as sete estratégias existentes, posto que uma sempre mobiliza as demais nas diferentes etapas das atividades de leitura. Baseamo-nos nas definições de Giroto e Souza (2010) e Harvey e Goudvis (2017).

A estratégia de **ativação de conhecimentos prévios** – também chamada de estratégia guarda-chuva, por evidenciar todas as demais – implica o conhecimento prévio que o leitor aporta à atividade de leitura com o fim de facilitar seu entendimento do texto, e constitui-se como uma estratégia fundamental para a compreensão. As **conexões** podem ser estabelecidas por meio da **ativação de conhecimentos prévios**, formulação de **questões ao texto**, e as demais estratégias que seguem.

Segundo Harvey e Goudvis (2017, p. 106)<sup>3</sup>, “the background knowledge we bring to our reading colors every aspect of our learning and understanding. If readers have nothing to hook new information to, it’s pretty hard to construct meaning”. Assim, quanto mais **conhecimentos prévios** se tem sobre o objeto de leitura, mais fácil fica sua compreensão e a posterior atribuição de sentidos.

Por sua vez, os mesmos autores se referem às **questões ao texto** como a estratégia que impulsiona os leitores, pois quando fazem perguntas ao texto, “they are monitoring comprehension and interacting with the text to construct meaning” (HARVEY, GOUDVIS, 2017, p. 126)<sup>4</sup>.

Fazer **inferências** remete à ideia de **ler nas entrelinhas**, ou seja, deduzir a partir dos não ditos o que advém na continuação da leitura ou fazer suas próprias descobertas sem que haja um comentário direto do autor. Para ensiná-la, o professor mostra as dicas existentes em cada texto e ensina a combiná-las ao conhecimento prévio. Esse exercício cria expectativas no leitor sobre o que irá acontecer no texto. Para tanto, pode-se usar o título do texto, a capa do livro, os desenhos, o significado das palavras ou o conhecimento prévio do leitor sobre o objeto de leitura e seu contexto de produção.

A estratégia de **visualização**, assim como a inferência, é muito usada sem que percebamos. Pode ser vista como uma forma de inferência, com a diferença de que a elaboração de significados acontece a partir de imagens mentais “profundamente pessoais e fazem com que a experiência de leitura se torne mais prazerosa e permita o engajamento na prática literária” (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 85). Trata-se, portanto, de uma reconstrução mental dos elementos textuais, cuja finalidade é estabelecer com o texto uma relação quase sinestésica: visualiza-se com os sentidos, com as reações físicas e emocionais; o olhar converte as palavras do texto em sons, figuras, cheiros e sentimentos.

Por sua vez, **sumarizar** significa “aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto” (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 93). Em se tratando de textos acadêmicos, sua contribuição reside no fato de ensinar ao aluno como focar na

---

<sup>3</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “o conhecimento que trazemos à nossa leitura colore todos os aspectos de nossa aprendizagem e compreensão. Se os leitores não têm nada para conectar novas informações, é muito difícil construir significado”.

<sup>4</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “está monitorando sua compreensão e interagindo com o texto para a construção dos significados”.

informação essencial, articulando-a aos seus conhecimentos prévios “para ampliar seu entendimento sobre dado tópico (*ibidem*, p. 94). O leitor aprende a separar as informações importantes das interessantes – esta última desde seu ponto de vista como sujeito. Para alcançar essa visão geral, o professor deve ensinar que é preciso:

- Ativar o conhecimento prévio.
- Entender as características da extensão e da estrutura do texto.
- Perceber os títulos e subtítulos importantes.
- Determinar o que ler e em que ordem.
- Orientar a que tópicos deve-se prestar atenção.
- Definir o que ignorar.
- Orientar que os alunos podem abandonar a leitura, quando o texto não contém informação relevante.
- Decidir se vale a pena ler ou apenas dar uma olhada no texto. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 94-95)

As atividades com essa estratégia devem focar nas características dos gêneros – estrutura, conteúdo, configurações específicas das unidades de linguagem – e como discriminar os tópicos-chave necessários para atingir os objetivos da atividade. Assim, o leitor vai se apropriando dessas características e pode até mesmo incorporá-las à um resumo escrito, se assim for o caso.

Solé (1998, p, 145) discute que, para resumir um conteúdo de um texto, devem-se seguir os seguintes passos: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar:

Mediante a omissão e a seleção, suprime-se informação, mas de maneira diferente. Omitimos a informação que podemos considerar pouco importante para os objetivos de nossa leitura. [...] omitir não significa que a informação em si seja pouco importante, mas que é secundária ou pouco relevante para a interpretação global do texto. No entanto, quando selecionamos, suprimimos informação porque ela resulta óbvia, porque ela é, de algum modo, redundante e, portanto, desnecessária.

Segundo Gomes (et al., 2017, p. 101):

A necessidade da sumarização textual fica evidente em muitas atividades rotineiras, como por exemplo, na busca de resumos de artigos científicos, na seleção de um livro ou filme através das resenhas. Sumarizar é selecionar as informações mais relevantes de um texto para a produção de uma versão mais compacta, que permita identificar rapidamente o conteúdo do texto original, o que auxilia o leitor na verificação daquilo que seja ou não de seu interesse.

Resumir as informações do texto facilita sua compreensão, pois implica a seleção e o destaque das informações mais relevantes. Elaborar resumos está estreitamente ligado às estratégias necessárias para identificar o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e os detalhes secundários (CANTALICE, 2004; SOLÉ, 1998).

Kintsch e Van Dijk (1978, *apud* Kawakami, 2016, p. 14-15), propõem um modelo de compreensão e produção textual que parte das proposições menores do texto para compor uma representação maior de sua essência, por meio de macrorregras que governam a compreensão. Menegassi (et al., 2000, p. 31) trazem em seu texto um resumo do que seriam as macrorregras, dividindo-as em quatro partes:

a) Macrorregra de apagamento  $\frac{3}{4}$  por esta regra, o leitor pode suprimir proposições não relevantes para a compreensão do texto, ou melhor, pode suprimir as sentenças que expressam descrições de lugar, de tempo, de pessoas, objetos e ações secundárias e argumentos mais fracos selecionados através do conhecimento de mundo e valores do leitor. b) Macrorregra de integração  $\frac{3}{4}$  esta regra permite incluir uma proposição ou sequência de proposições em outra proposição, se aquela (s) for uma sequência (s), um (s) componente (s) ou consequência (s) normal (s) dos fatos denotados pela última proposição. Esta regra pode ser aplicada de forma idêntica em textos dissertativos, depois de (o leitor) determinar o que é componente, causa ou consequência de um argumento. c) Macrorregra de construção  $\frac{3}{4}$  por esta regra, o leitor pode substituir uma proposição ou sequência dela por outra, construída através da associação de seus significados. Também pode ser aplicada da mesma forma nos diferentes tipos de texto. d) Macrorregra de generalização  $\frac{3}{4}$  o leitor pode por esta regra substituir proposições com propriedades iguais por uma proposição mais geral, explicando melhor, esta regra permite a generalização pela inclusão.

Nessa mesma linha, Pinheiro (2008, p. 2) argumenta que:

Tais regras seriam de dois tipos básicos: apagamento e substituição. As regras de apagamento são seletivas, pois selecionam o que é relevante para o texto, suprimindo o irrelevante. Ao contrário, as regras de substituição não suprimem informações, mas exigem que o leitor construa novas proposições, integrando as informações expressas no texto-fonte ou seus pressupostos. Nesse sentido, elas podem ser consideradas como regras construtivas.

Assim, além de delinear processos mentais que possibilitem a compreensão e a fixação das informações contidas no texto, “as macrorregras permitem que se tenha acesso à macroestrutura do texto, ou seja, a essa representação global do seu



significado” (SOLÉ, 1998, p. 144). Ainda de acordo com Kintsch e Van Dijk (1978, *apud* KAWAKAMI, 2016, p.15), o processo é dividido em três momentos: organização do texto como um todo coeso, ou seja, o leitor parte das unidades linguísticas da materialidade textual; tradução das informações retidas na essência do texto e a produção de novos textos como resultado no processo de compreensão. A sumarização prepara o leitor para a próxima estratégia a ser apresentada, a **síntese**.

**Sintetizar** “é mais do que resumir”:

A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com os seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.103)

Souza e Hernandez (2019, p. 6) complementam:

Para sintetizar é preciso utilizar-se de várias estratégias: recorrer aos conhecimentos que já possui, resumir informações, fazer perguntas, separar o que é mais importante. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e a modelam com seus conhecimentos. Constroem, assim, um novo texto.

Portanto, no processo de sintetizar, o leitor inicialmente irá se familiarizar com o texto, separando o que há de mais importante nele, resumindo-o. Após, há uma conexão com os conhecimentos adquiridos anteriormente em que as diferentes partes do texto, juntas, formam um novo contexto, um novo significado.

Nesse sentido, Souza, Girotto e Silva (2012, p. 175) contribuem para o estudo afirmando que:

Ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto (SOUZA; GIROTTTO; SILVA, 2012, p. 175)

Pode-se dizer que a síntese seja oriunda do ato de sumarizar ou que sumarização seja a base para a elaboração de uma boa síntese, pois há um elo entre os dois procedimentos. Como explicam Gomes (*et al.*, 2017, p. 102), “ao sintetizar, fazemos uso de nosso conhecimento prévio, relacionando-o aos fatos importantes

destacados no texto, alcançando assim, uma compreensão maior do que está sendo proposto para a leitura”.

Solé (1998) e Giroto e Souza (2010) chamam a atenção para uma questão importante à hora de ensinar as estratégias de leitura: não é possível pensar em cada uma como objetivo de aulas específicas, sob o risco de cair no erro de considerá-las técnicas. Ensinar estratégias de leitura envolve contextualização do problema, criação de objetivos, planejamento de ações, avaliação e possível mudança, além da adoção de estratégias adequadas às diferentes etapas da atividade de compreensão leitora.

É desse modo que, embora haja consonância entre as sete estratégias apresentadas, a sumarização e a síntese constituem ferramentas específicas que possibilitam ao sujeito condições colaborativas de compreensão do texto e podem interferir de maneira positiva no processo de aprendizagem dos leitores universitários, tornando-os mais autônomos diante das atividades de leitura.

É importante que as estratégias de leitura cumpram seus efeitos, de maneira a organizar o raciocínio do leitor e fazê-lo aprofundar na reflexão sobre o assunto lido, valendo-se de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Diante do exposto, é possível perceber o quanto as estratégias de leitura “propiciam a construção da autonomia e da atuação consciente do leitor” (GOMES *et al.*, 2017, p. 100) e o quanto seus benefícios configuram-se valiosos para a consolidação do conhecimento. Assim, a ampliação do aprendizado ocorre a partir do uso dos procedimentos adequados. É como se ensinar estratégias de leitura abrissem novas perspectivas para que a leitura se potencialize e se torne mais satisfatória.

O ensino dessas estratégias deve ativar ou fomentar atividades cognitivas, tais como compreender os propósitos da leitura, aportar conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo, concentrar a atenção no essencial, avaliar a compatibilidade do conteúdo do texto com as previsões realizadas, elaborar e comprovar inferências diversas (SOLÉ, 1998). Espera-se que sua abordagem em contexto escolar e também universitário, leve o leitor a aplicá-las em suas próprias atividades individuais de leitura, de maneira consciente e autônoma.

Para alcançar tal objetivo, nas Oficinas de Leitura e Produção Textual, optamos pelo uso dos gráficos organizadores que levam à compreensão do texto em diversos níveis, como explicaremos na próxima seção.

### 2.2.2 Gráficos Organizadores

O foco nas estratégias de sumarização e síntese se justifica por desenvolver as habilidades de separar informações importantes e, conseqüentemente, imprimir – no processo interativo com o texto – as percepções individuais pertinentes ao texto lido, baseadas no próprio conhecimento de mundo e inferências sobre as intencionalidades identificadas no texto, como sujeito participante em uma relação dialética.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura é um jogo de adivinhações (KLEIMAN, 1996, p. 33), e pesquisas nesse campo comprovam essa premissa. Os olhos se movimentam para frente e para trás dependendo do grau de dificuldade do material e do nível de compreensão que o leitor vai tendo do texto. Isso não quer dizer que ele leia palavra por palavra, os olhos se fixam em um lugar do texto (fixação) para depois ir mais adiante (sacada) e fixar-se em outro ponto. Assim, grande parte do que é lido é, na verdade, inferido a partir de pistas e associação de significados e estruturas, as quais formam parte do processamento cognitivo do texto.

O leitor não tem conhecimento reflexivo ou controle consciente desses procedimentos, de modo que o momento da compreensão passa despercebido, pois é composto das partes que se juntaram para compor o significado do texto. No entanto, o leitor proficiente faz uso desse conhecimento internalizado para processar o texto por meio de constantes previsões sobre as ocorrências possíveis.

Desse modo, é necessário o desenvolvimento de habilidades de leitura que consistam em analisar aspectos locais do texto, linguísticos ou extralinguísticos – predição, auto indagação, conhecimento prévio (linguístico, textual, de mundo), no sentido de desautomatizar no sujeito leitor as estratégias cognitivas e fazê-lo tomar consciência de como usá-las. Para tanto, o professor ou outro mediador da leitura, deve oferecer ao estudante atividades que contemplem tanto aspectos formais do texto – construções gramaticais – como a mobilização de outros conhecimentos, os quais podem ser organizados em gráficos.

Os gráficos organizadores são ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da leitura. Neles, o sujeito leitor pode monitorar sua compreensão leitora à medida que vai comparando suas formulações com as de outro leitor ou reescrevendo as suas próprias na interação com o texto. Desse modo, os gráficos funcionam como síntese

das estratégias ao fornecer uma visualização ordenada das ideias de um texto (SILVA; SOUZA, 2016).

O uso de gráficos organizadores durante atividades de compreensão leitora tem a função de guiar o leitor no percurso de seu processamento do texto, posto que o desenvolvimento de uma habilidade requer uma demonstração (SOLÉ, 1998). Depois dessa etapa, espera-se a participação do estudante, em primeiro lugar:

[...] de uma forma mais dirigida pelo professor – por exemplo, formulando perguntas que sugiram a hipótese bastante determinada sobre o conteúdo do texto – e dando maior liberdade progressivamente – sugerindo perguntas abertas, ou apenas elucidando as opiniões (SOLÉ, 1998, p. 77)

Posteriormente, espera-se que o aluno use esse procedimento de organização em suas leituras individuais de maneira consciente e autônoma (KLEIMAN, 1996, 1997; SOLÉ, 1998), tomando responsabilidade e controle do seu processo de compreensão.

Nesta pesquisa foram abordadas, principalmente as estratégias de sumarização e síntese, nas quais as ações do leitor indicam o que é mais relevante no texto. Para isso, diferentes ferramentas podem ser usadas para a compreensão do que se lê, como sublinhar, destacar ou ainda esquematizar as informações em tópicos. Aqui os gráficos organizadores foram apresentados como recursos facilitadores da leitura e compreensão textual que permitiriam aos acadêmicos organizar, de forma coordenada, as palavras-chave, as partes e as ideias principais depreendidas do texto.

No próximo capítulo, analisaremos as respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário aplicado antes das oficinas, sustentando nossas reflexões no arcabouço teórico aqui apresentado.

## CAPÍTULO 3

### TRAÇANDO O PERFIL LEITOR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Iniciamos este capítulo reiterando que o ensino de estratégias de leitura no Ensino Superior tem o objetivo de oferecer aos graduandos ferramentas para “desvendar o ‘mundo acadêmico’”, formando docentes “capazes de ler e de ensinar a ler” (GOMES et al., 2017, p. 97). Nesse sentido, o ensino dessas estratégias em ambiente universitário propicia ao estudante a construção de sua autonomia e atuação consciente como leitor.

Antes da realização das oficinas, aplicamos um questionário diagnóstico – no ato da inscrição – com o intuito de conhecer e entender o perfil do graduando que buscou as oficinas e o que ele sabia a respeito das Estratégias de Leitura. Além disso, tentamos identificar as percepções desses estudantes a respeito de suas práticas relacionadas à leitura.

Esta pesquisa contou com a participação inicial de 33 estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis. Os participantes têm entre 18 e 51 anos de idade. Todos fizeram Ensino Médio em escola pública – sendo três na modalidade EJA.

Para a análise das atividades produzidas e o processo de desenvolvimento dos graduandos durante as oficinas, foram selecionadas seis estudantes, com idades entre 19 e 34 anos, sendo uma do curso de Letras e cinco do curso de Pedagogia. O quesito utilizado para definir essa porcentagem teve como base dois fatores: 1) frequência assídua (menor número de faltas em oito encontros) e 2) entrega das atividades feitas em todo o processo.

A fim de manter em sigilo as identidades dos discentes escolhidos para terem suas produções escritas reproduzidas, usamos nomes fictícios para designá-los (conforme capítulo 1). Os pseudônimos escolhidos foram: Adélia, Carolina, Cecília, Clarice, Cora e Hilda. Cecília e Cora estão no último ano de Pedagogia, Adélia no segundo de Letras, e as demais estão no primeiro semestre de Pedagogia.

A partir das respostas dadas no primeiro questionário, discutiremos alguns aspectos do perfil dos participantes da pesquisa em relação à leitura. As análises dos gráficos começam considerando o grupo como um todo e, em seguida, concentram-se nas respostas das seis estudantes mencionadas.

### 3.1 Conhecendo as práticas de leitura dos participantes das oficinas

Desde o início da vida aprendemos a ler, dando sentido ao que vemos, sentimos e ouvimos. No diálogo diário com o mundo e com o contexto ao qual pertencemos a leitura é uma ferramenta indispensável, uma vez que nos leva ao progresso. Nessa perspectiva, concordamos com Sandroni e Machado (1991) quando avaliam que:

[...] a leitura deve começar a ser sugerida ao indivíduo o mais cedo possível. Por isso, a casa, a família, os pais são os primeiros incentivos à criança: o adulto que pega uma criança no colo e a embala com aquelas cantigas tradicionais, que brinca com o bebê usando as histórias, adivinhações, rimas e expressões de nosso folclore, que folheia uma revista ou um livro buscando as figuras conhecidas e pergunta o nome delas, está colaborando – e muito! – para uma atitude positiva diante da leitura. (SANDRONI; MACHADO, 1991, p. 11)

Portanto, o incentivo à leitura, desde a mais tenra idade, é fomentado na formação de todo aquele que vive situações de interação e amplia horizontes e entendimentos, construindo uma atitude positiva de leitura que englobe também aquilo que lhe dê prazer, de modo a trazer para sua vida a prática cotidiana da leitura.

A reflexão em relação aos dados do perfil do leitor brasileiro e, principalmente, do leitor universitário, é evidenciada no documento *Retratos da leitura no Brasil* (2016): 56% da população brasileira se declara leitora, sendo que, destes, 84% está estudando. Com relação ao Ensino Superior, 82% do público se declara como leitor. Na região Centro-Oeste, 57% da população se declara leitora. Nacionalmente, as principais motivações para leitura foram gosto (25%) e conhecimento (19%).

O questionário aplicado para fins de geração dos dados deste capítulo se aproxima bastante da estrutura apresentada nos documentos citados, e as respostas às questões também fazem coro aos dados arrolados. Os dados apresentados em *Retratos da leitura no Brasil* (2016) denotam um crescimento do número de leitores brasileiros de 50% para 56% da população, ou seja, o brasileiro está lendo mais.

Assim sendo:

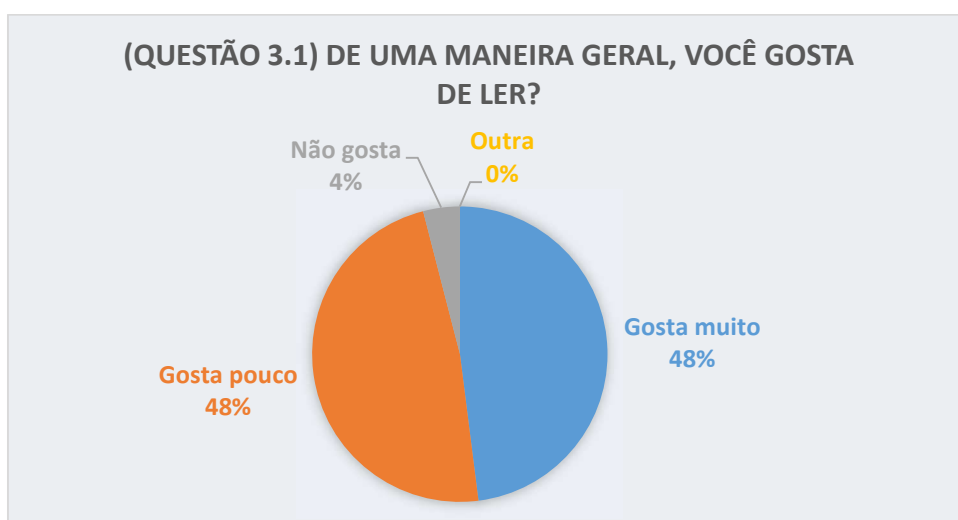
Habituar-se em leitura requer educação da capacidade de atenção seletiva, que evita a fuga da concentração por quaisquer razões; requer, também, contato físico com o livro, em todas as instâncias de convivência social; enfim, requer ressignificação do espaço que o livro ocupa nas relações sociais contemporâneas dos brasileiros; isso sem

mencionar a escola, território onde o livro deveria ter tratos de majestade plenamente tangível (RIZZATTI, 2008, p. 25)

Pode-se dizer, portanto, que essa atitude positiva ante a leitura se relaciona com a habilidade de ler de cada indivíduo, pois nesse processo é invariável que o gosto pelo texto se dê a partir da intimidade construída entre autor e leitor. Essa intimidade torna o leitor apto a ler além das linhas de um texto.

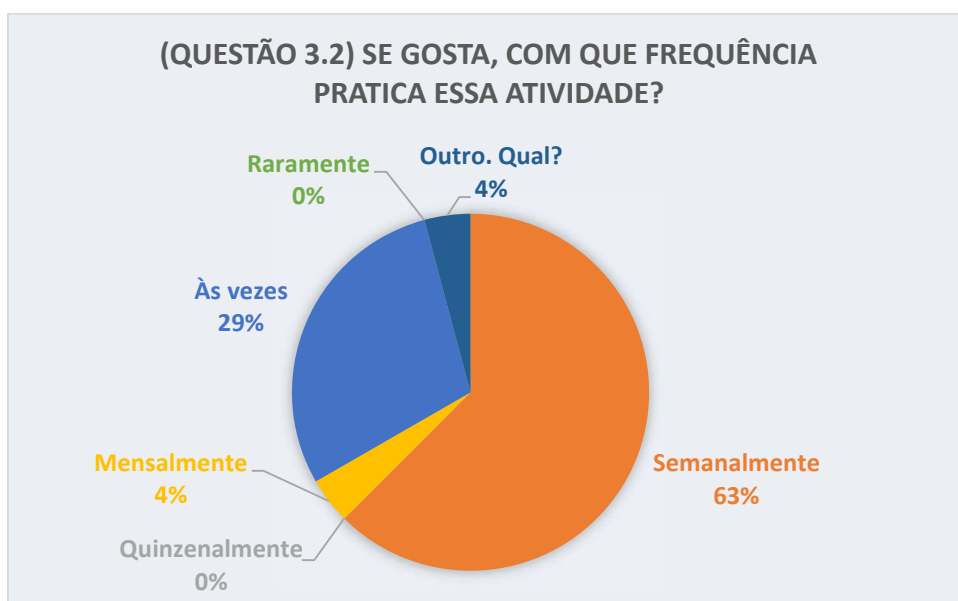
Com o intuito de saber o que e quanto leem os sujeitos da pesquisa, destacamos no questionário duas perguntas relacionadas ao gosto e à frequência de leitura dos participantes (Gráficos 1 e 2):

**GRÁFICO 1 – Gosto pela leitura**



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**GRÁFICO 2 – Periodicidade da leitura**



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O Gráfico 1 evidencia que do total de acadêmicos que responderam à pesquisa, 48% gostam muito de ler, 48% gostam pouco e apenas um (4%) não gosta. No que concerne às seis estudantes específicas, metade respondeu que gosta de ler, e metade que gosta pouco. Com relação ao Gráfico 2, apenas 1 participante respondeu que lê diariamente (alternativa “Outro. Qual? ”). A maioria respondeu que pratica a leitura semanalmente, e 29% disseram “às vezes”. Entre as seis graduandas específicas, cinco leem semanalmente e uma lê às vezes.

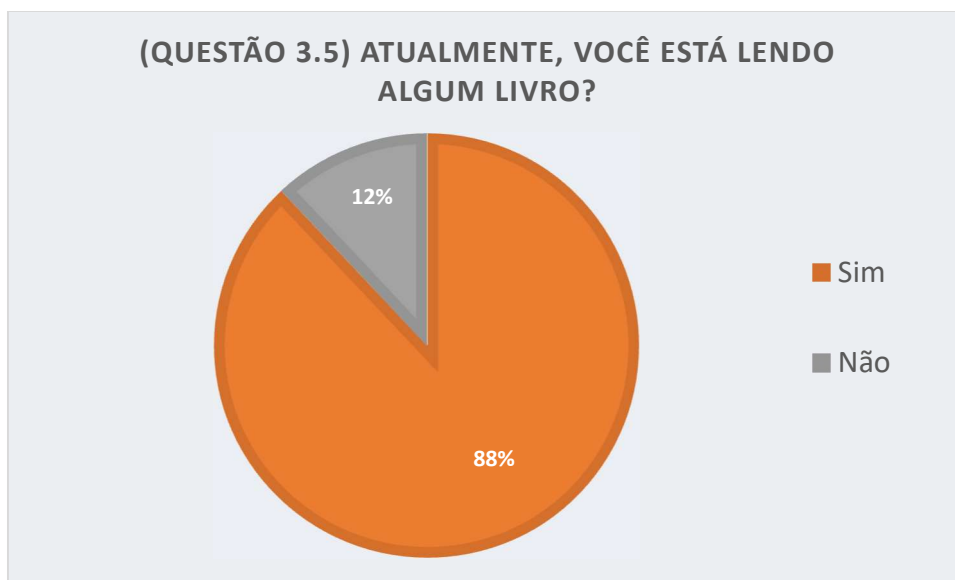
A formação de uma prática cotidiana de leitura não quer dizer que o leitor esteja apto a ler qualquer objeto, requer a educação para a formação de um leitor específico de um gênero específico (ARENA, 2003). Logo, não importa que gênero se costuma ler ou seu suporte, seja de um romance literário, um livro religioso, um artigo científico, política ou uma simples notícia de jornal, por meios físicos ou virtuais, “não existe leitor de um texto só, também não existe leitor de um gênero só – isto porque as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para a sua usufruição” (SILVA, 2008, p. 27).

Não obstante, a criação da prática frequente de leitura não está, de maneira direta, relacionada ao gosto pela leitura. Os objetos de ação para criação de gosto e prazer devem estar definidos, mas essas são sensações relacionadas à satisfação de necessidades do próprio leitor, ou seja, são externas à criação do hábito, portanto, impossíveis de mensurar (ARENA, 2003).

Por outro lado, as respostas evidenciam quanto o discurso sobre o gosto pela leitura é cultivado, mas as condições objetivas de educação básica pouca ou nenhuma oportunidade efetiva oferecem aos estudantes desde crianças para se formarem como leitores, afirmação corroborada pelo Gráfico 3.

A maioria dos sujeitos respondeu positivamente à “Questão 3.5 – Atualmente, você está lendo algum livro? ” Na mesma questão, eles deveriam responder de que maneira tiveram acesso ao exemplar, e diversas foram as respostas: quatro compraram, dois ganharam, oito emprestaram de alguém, cinco emprestaram da Biblioteca do Câmpus Universitário de Rondonópolis e os demais informaram que tiveram acesso pela internet, nos formatos PDF e *e-book* (livro digital). As seis estudantes com produções selecionadas para análise afirmaram que estavam lendo um livro: três emprestaram da Biblioteca, uma comprou, uma ganhou, e outra lia material em PDF. Abaixo, temos o gráfico da questão:



**GRÁFICO 3** – Leitura atual de algum livro

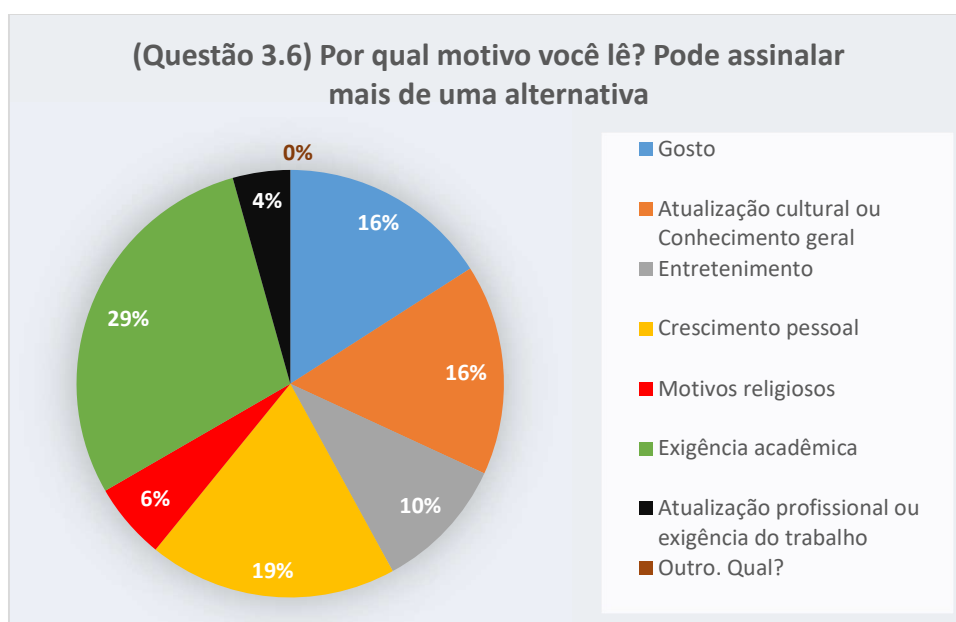
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O fato de parte dos graduandos estar lendo em meios virtuais dialoga com a ideia de que a escrita virtual – e por sua vez a leitura – “é o grande pulmão que movimenta a circulação de informações neste mundo” (SILVA, 2008, p. 19). Nesse sentido, a internet se consagra como ferramenta de suporte auxiliar no processo de formação leitora do leitor contemporâneo.

Os dados do Gráfico 3, aliados ao percentual de 56% de brasileiros declarados leitores, segundo o *Retratos de leitura* (2016), permitem-nos rebater um senso comum que ainda está no pensamento popular e, por extensão, nas escolas: “o brasileiro não lê”. O que parece haver é uma padronização do sujeito leitor e do objeto de leitura, questão que discutiremos mais adiante. Por ora, o que precisamos analisar é a qualidade dessa leitura e se o leitor tem ao seu alcance as ferramentas necessárias.

Como o exercício de leitura satisfaz uma necessidade, perguntamos aos participantes quais motivos os levam a ler:

#### GRÁFICO 4 – Motivos para ler

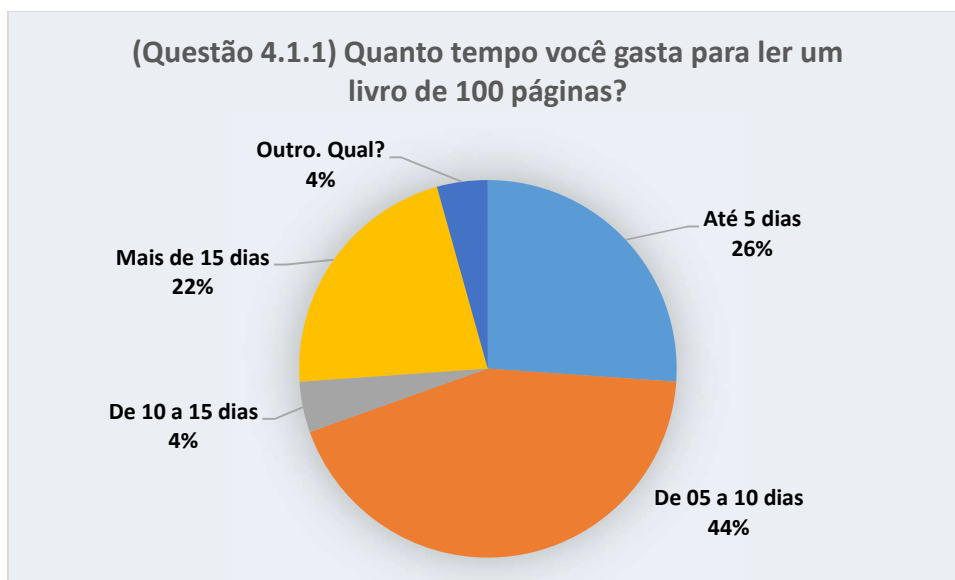


Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O Gráfico 4 demonstra que 16% dos participantes da pesquisa leem porque gostam e a mesma porcentagem por atualização cultural ou conhecimento geral. 10% leem para entretenimento, 19% para crescimento pessoal, e motivos religiosos (6%) e atualização profissional ou exigência do trabalho (4%) somam 10%. É importante ressaltar que, em se tratando de estudantes universitários, a maioria dos participantes respondeu que lê por motivos de exigência acadêmica, somando 29% do total. Das seis acadêmicas específicas, duas assinalaram que leem apenas por exigência acadêmica, e as demais variaram entre as alternativas “motivos religiosos, exigência acadêmica, gosto, entretenimento, atualização cultural ou conhecimento geral e crescimento pessoal”.

As respostas corroboram o que já foi afirmado nesta pesquisa: a leitura no meio acadêmico parece responder a uma função utilitarista, com foco na erudição, e seus objetivos podem oscilar entre aquisição de conhecimento necessário à formação e obtenção de nota (CASTRO et al, 2017; LIMA, AKURI, MARCO, 2017; REZENDE, FRANCO, ARAÚJO, 2013; GOMES et al., 2017). A segunda maior porcentagem representa a leitura por gosto, mas, como já afirmado, o gosto não está relacionado à prática habitual e, mesmo em uma atividade obrigatória, o leitor pode encontrar o prazer e o gosto dependendo das necessidades (ARENA, 2003).

Na questão 4.1.1 do questionário (Gráfico 5), perguntamos quanto tempo, em média, os estudantes levam para ler um livro de 100 páginas.

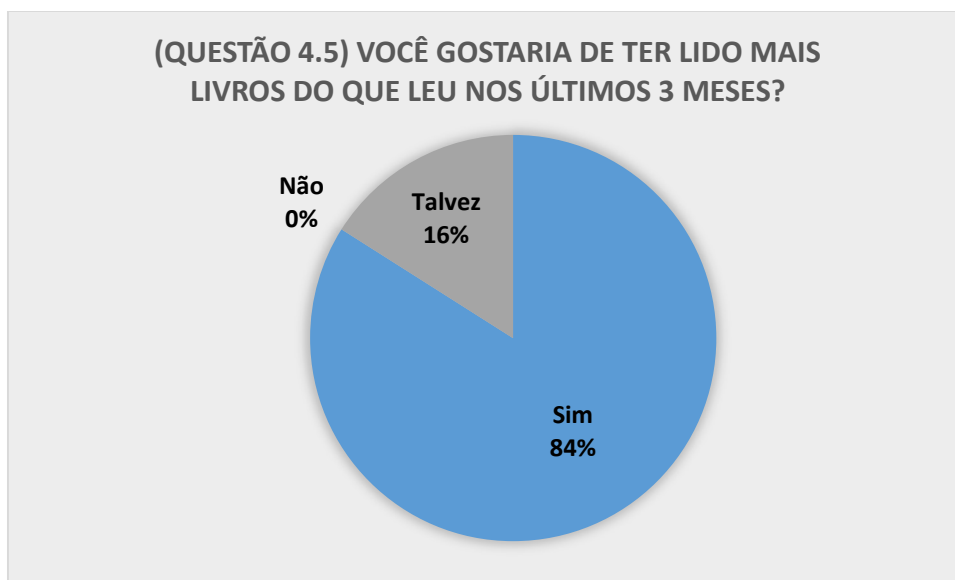
**GRÁFICO 5** – Tempo destinado à leitura de um livro de 100 páginas

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A maioria respondeu que leva entre 5 e 10 dias (44%), e 26% responderam que precisam de até 5 dias. As acadêmicas escolhidas para a análise da produção textual compartilharam do que dizem os demais: quatro leem um livro de 100 páginas entre 5 a 10 dias, uma em até 5 dias e uma entre 10 e 15 dias. Como a maioria dos participantes respondeu, no Gráfico 1, que lê semanalmente, supomos que essa média está de acordo com a característica de um público que possui certa intimidade com a prática de leitura e que, por isso, consegue executar a ação com certa rapidez.

Contudo, é importante ressaltar que esse dado por si só não indica constância ou compreensão do material lido, apenas fluidez no ritmo de leitura. Por outro lado, devemos ressaltar que o leitor proficiente, como apontado pelos estudos da cognição (KLEIMAN, 1996), processa as informações textuais estabelecendo relações lógicas inconscientes, o que pode estar relacionado à velocidade com que leem os participantes da pesquisa.

A questão 4.5 (Gráfico 6) – Você gostaria de ter lido mais livros do que leu nos últimos três meses? – demonstra que 84% dos estudantes gostariam de ter lido mais nos últimos três meses. Aqui, buscou-se entender quais fatores contribuem para que os acadêmicos não praticassem a leitura com mais frequência. Dos motivos relacionados, os três mais indicados foram: falta de tempo, cansaço e preço dos livros, nessa ordem. As seis graduandas, cujas produções textuais estão aqui reproduzidas, apontaram a falta de tempo e o preço dos livros como fatores que mais contribuem para que elas não leiam mais.

**GRÁFICO 6 – Desejo de ter lido mais livros (do que os lidos nos últimos 3 meses)**

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pode-se constatar que, embora os graduandos tenham vontade de ler mais, falta-lhes motivação por fatores econômicos, ou seja, o acesso a livros e a inserção da prática de leitura na vida enfrenta problemas intrínsecos ao próprio indivíduo (cansaço e falta de tempo) e, mais além, os de ordem econômico-social.

Por outro lado, devemos ter em mente que a definição de leitor que os sujeitos participantes têm pode estar perpassada pela ideia de leitor consumidor, ou seja, aquele que consome do parque editorial nacional e lê o que o cânone define como literatura de prestígio e, portanto, única possível (ARENA, 2003; SILVA, 2008).

Estudantes das licenciaturas de Letras e Pedagogia leem não apenas textos científicos, mas também, e em grande medida, textos literários, os quais, de certa forma, são analisados de maneira utilitária e não como contribuição para a formação cultural do estudante (CASTRO et al., 2017, p. 23). Sendo assim, a sensação de não estarem sendo mais produtivos como leitores pode advir dessa necessidade de consumir do cânone, seja como leitor no sentido lato da palavra ou como consumidor do mercado editorial.

### 3.2 Proficiência Leitora E Leitor Proficiente

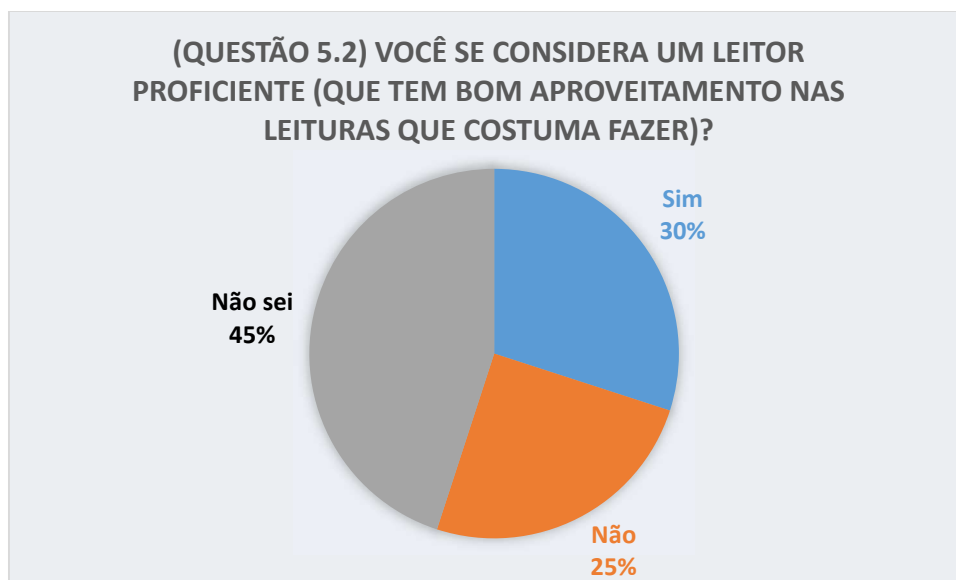
A noção de proficiência leitora advém do fato de que o aprendiz tenha o domínio sobre aquilo que lê. Para tanto, ao mesmo tempo em que recebe a informação, o sujeito, leitor proficiente, é capaz de colocá-la em dúvida e questioná-la antes mesmo de reproduzi-la. Além disso, a autonomia que a proficiência confere lhe permite interpretar e compreender fenômenos e fatos concretos do contexto no qual ele está inserido.

Por assim dizer, a autonomia pressupõe que o indivíduo seja capaz de realizar reflexões críticas e desenvolver ações próprias que o assessorem nas tarefas por ele desempenhadas. A partir dessa autonomia, leitores proficientes conseguem utilizar-se de conhecimentos prévios para construir novos conhecimentos e novas ideias em torno de um assunto. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 55):

Os pesquisadores Pearson e colaboradores resumiram as estratégias que leitores ativos usam quando constroem significados do texto; constataram que leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar informações; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão.

Assim, espera-se que o leitor proficiente revele diferentes posturas diante daquilo que lê. Sabendo disso, fizemos o seguinte questionamento para os participantes da pesquisa: Você se considera um leitor proficiente (que tem bom aproveitamento nas leituras que costuma fazer)? As informações do Gráfico 7 apontam que 45% dos participantes das oficinas não sabem dizer se são capazes de ter bom aproveitamento nas leituras que fazem. Contudo, 30% afirmaram que sim, consideram-se leitores proficientes, e 25% não se consideram. Entre as seis participantes específicas, três afirmam que são leitoras proficientes, duas disseram não ser capazes de ter bom aproveitamento nas leituras, e uma diz não saber se o é.

### GRÁFICO 7 – Autoimagem como leitor proficiente



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Achamos necessário explorar as justificativas dadas na questão 5.2. As respostas das seis participantes cujas produções textuais foram analisadas e estão sistematizadas no quadro 2.

### Quadro 2 – Justificativas das seis participantes da pesquisa na questão 5.2

Você se considera um leitor proficiente (que tem bom aproveitamento nas leituras que costuma fazer)?		
Discentes	Resposta	Justificativa
Adélia	Sim	Porque consigo compreender o que leio.
Carolina	Não	Porque tenho dificuldade em concentração.
Cecília	Não sei	Como tenho mais acesso a livros acadêmicos, as vezes preciso ler mais de uma vez para compreender.
Clarice	Não	Muita falta de atenção na hora da leitura.
Cora	Sim	Compreendo bem as leituras realizadas.
Hilda	Sim	Tenho muita facilidade em interpretação de texto costumo me aprofundar pelo autor que estou lendo.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Note-se que as participantes Adélia, Cora e Hilda, que se consideram leitoras proficientes, fazem julgamentos positivos sobre suas práticas: “compreendo **bem**”; “tenho **muita facilidade** em interpretação de texto”. Hilda, inclusive, menciona uma estratégia que usa: “me aprofundar pelo autor que estou lendo”. Esse nível de julgamento supõe que essas leitoras são conscientes das etapas de processamento

cognitivo do texto ou que, no mínimo, são conscientes do que entendem ou não entendem (SOLE, 1998).

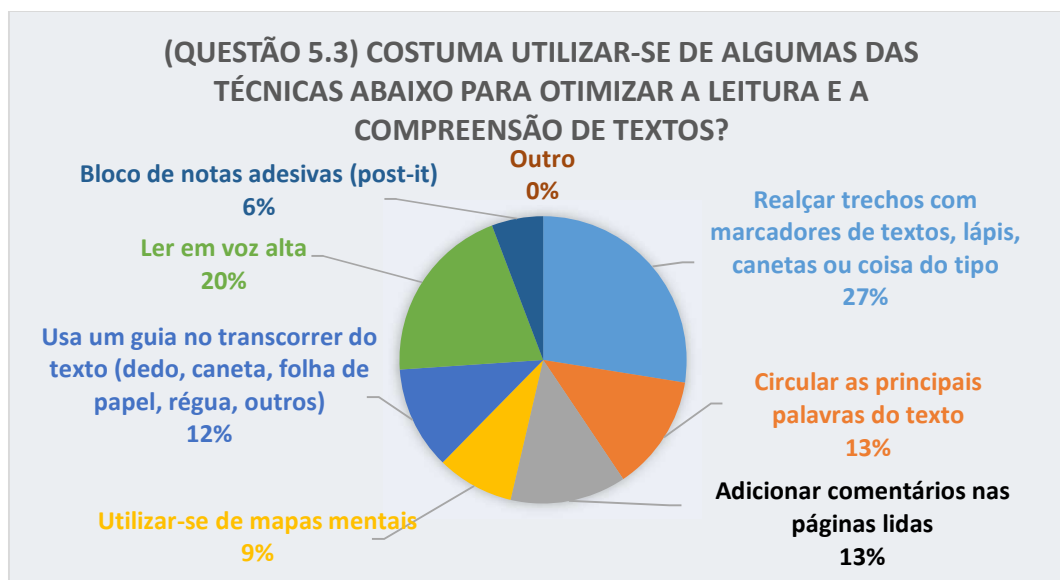
Por sua vez, Clarice e Carolina apontam dificuldade de concentração durante a leitura como causa de suas supostas defasagens em compreensão leitora, e, ainda assim, todas estavam lendo livros no momento da pesquisa por diferentes motivos, como demonstram os gráficos anteriores.

Segundo Kleiman (1996), essas dificuldades podem ser causadas pela falta de hábito, pelos déficits de aprendizagem – o leitor não consegue conectar os parágrafos, falta de vocabulário, desconhecimento da estrutura do gênero, fatiamento sintático – ou, de maneira mais pontual, o problema que Cecília externou: a leitura de textos acadêmicos lhe é difícil, dado que a complexidade gramatical e temática desses textos pode dificultar a compreensão (KLEIMAN, 1996; KOCH, ELIAS, 2013).

Se consideramos esses três sujeitos como leitores inexperientes, podemos afirmar que não se consideram leitores proficientes porque existe, em seu julgamento, um determinado grau de impenetrabilidade do texto, ou seja, existe algo que as impede de chegar à efetiva compreensão textual. O reconhecimento dessas dificuldades é necessário para a decisão sobre quais estratégias focar na sala de aula, aquelas que seriam naturalmente adotadas por esses leitores para coordenar ações que proporcionem a percepção de detalhes durante a realização da leitura.

Para adentrar nessa seara, perguntamos aos graduandos – Gráfico 7 – se eles costumam se utilizar de alguma estratégia para otimizar a leitura e a compreensão de textos. Nas respostas, notamos que a mais utilizada pelos participantes das oficinas durante a leitura é realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo. Já “Ler em voz” alta foi mencionado por 20% dos estudantes e circular as principais palavras do texto foi a escolha de 13%. Igualmente, 13% dos acadêmicos disse adicionar comentários nas páginas lidas, e 12% usam um guia no transcorrer do texto (dedo, caneta, folha de papel, régua, outros). Alguns poucos se utilizam de mapas mentais, os quais poderíamos equiparar aos gráficos organizadores utilizados nas oficinas, uma vez que esses mapas também têm a função de organizar ideias. Por último, 6% tem preferência pelo bloco de notas adesivas.

## GRÁFICO 8 – Estratégias para otimização da leitura e compreensão dos textos



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As seis participantes que tiveram suas produções analisadas disseram usar como recursos: realçar trechos com marcadores, ler em voz alta e circular as principais palavras do texto.

Note-se que quase todas as estratégias mencionadas correspondem ao que seria a sumarização, e adicionar comentários às páginas lidas, à síntese. A baixa porcentagem de graduandos que utilizam a síntese como procedimento leva a crer que não há um momento de complementação de conhecimentos: os sujeitos demonstram preocupar-se mais em encontrar as ideias centrais dos textos do que em estabelecer uma relação dialética com o texto lido. Lembramos que o leitor interage com o texto, imprimindo suas impressões sobre o que foi lido baseadas em seus conhecimentos de mundo e em suas inferências (KLEIMAN, 1996; SOLÉ, 1998). Consideramos necessário fomentar o uso dessa estratégia como ferramenta necessária e fundamental para o processo de compreensão leitora.

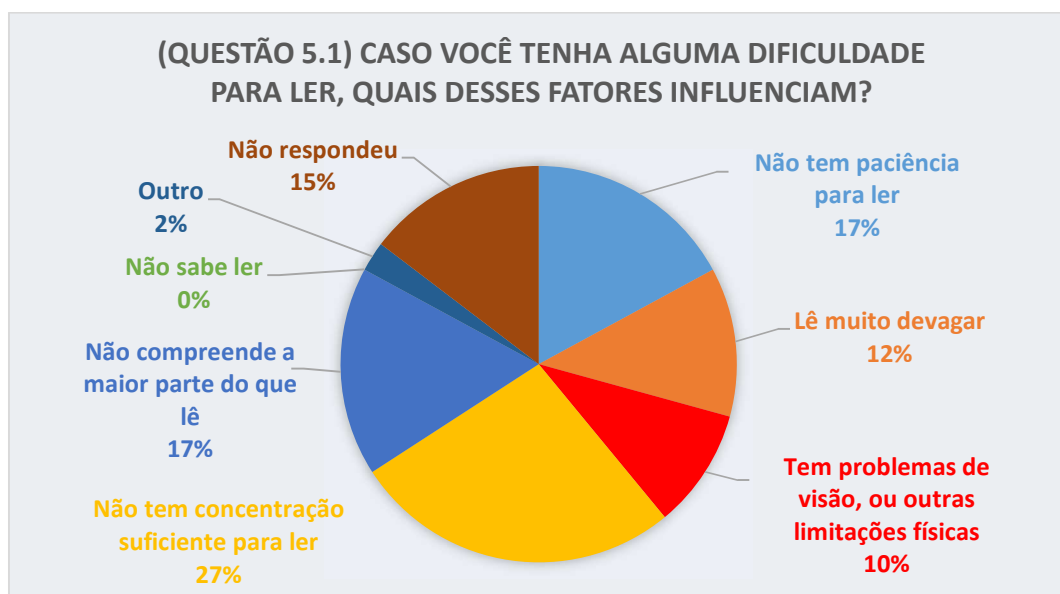
### 3.2.1 Fatores que interferem na proficiência leitora, na perspectiva dos participantes da pesquisa

Embora tenhamos tratado da capacidade de se ter um bom aproveitamento na leitura, existem dificuldades que os estudantes universitários enfrentam no decorrer dessa ação, as quais interferem na assimilação do conteúdo lido de modo que a construção da aprendizagem se torne frágil e inconsistente.



Conforme exposto na questão 5.1 – Caso você tenha alguma dificuldade para ler, quais desses fatores influenciam? Pode assinalar mais de uma alternativa – os graduandos, na maioria, informaram que a maior dificuldade está em não ter concentração suficiente para ler. Já as alternativas “Não têm paciência para ler” e “Não compreende a maior parte do que lê” ficaram em segundo lugar na opção dos acadêmicos, com 17% cada uma. 12% informaram que “Lê muito devagar” e 10% que “Tem problemas de visão ou outras limitações físicas”. Das seis graduandas específicas, quatro não responderam à pergunta, e duas (Carolina e Clarice) assinalaram as alternativas “Não tem paciência para ler”, “Não tem concentração suficiente para ler” e “Não compreende a maior parte do que lê”.

**GRÁFICO 9** – Fatores que influenciam na dificuldade para ler



Fonte: dados da pesquisa (2019)

A análise dos dados dos questionários revela que, de certa maneira, os acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia procuraram as Oficinas de Leitura e Produção Textual com vistas a vencer os desafios que se opõem a sua satisfatória compreensão leitora, aprendendo estratégias que os ajudem a chegar a um nível mais elevado em termos de entendimento textual.

No próximo capítulo, nos dedicaremos à descrição e análise das atividades propostas ao longo das Oficinas de Leitura e Produção Textual. Buscamos agregar, além das análises dos questionários, as seguintes ações pedagógicas (SILVA, 2008, p. 20, grifos do autor):

- *Criação*, para ver as coisas de outra maneira;
- *Imaginação*, para gerar alternativas diferentes de produzir o ensino [...];
- *Experimentação*, para verificar se as alternativas foram produtivas, e
- *Reflexão*, para avaliar os limites das próprias inovações feitas.

Essas ações foram essenciais para a análise dos dados produzidos e, por conseguinte, para a relevância das oficinas.

## CAPÍTULO 4

### REFLETINDO SOBRE OS MATERIAIS PRODUZIDOS AO LONGO DA JORNADA

O presente capítulo tem o intuito de refletir sobre os materiais produzidos ao longo da jornada de desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, exploraremos as produções realizadas pelos acadêmicos envolvidos, uma vez que nosso objetivo geral com a pesquisa é analisar se a aprendizagem e a utilização das estratégias de sumarização e síntese, especificamente, configuram-se como ferramentas que podem auxiliar os graduandos dos cursos Letras e Pedagogia a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura.

A opção por utilizar, na maioria das vezes, textos retirados de livros do acervo da biblioteca da UFMT, deu-se em função da pesquisa desenvolvida pela mestranda Geisiane que precisou acompanhar as ações de empréstimos de obras no decorrer das Oficinas. Portanto, compartilhamos o mesmo espaço e instrumentos de geração de dados para análise. Contudo, olhamos para aspectos distintos das práticas de leituras dos participantes da pesquisa.

Além disso, é importante esclarecer que todas as respostas (textos, quadros e gráficos) apresentadas e exploradas neste capítulo reproduzem, sem qualquer alteração de conteúdo, de linguagem ou de escrita, a íntegra das respostas elaboradas por **6 participantes** durante toda a extensão das oficinas. A decisão por trabalhar com esse número de participantes se justifica pelo fato de que a reprodução e a análise de tudo o que foi escrito por todos os acadêmicos tornaria inviável a elaboração do presente texto. Quando nos restringimos à reprodução e à exploração de um *corpus* mais enxuto, podemos analisar de modo mais detido as informações. Feita a identificação e o recorte do *corpus*, poderemos verificar, de fato, qual foi o desempenho dos participantes ao longo da pesquisa.

#### 4.1 Análise dos dados da pesquisa

Apresentamos, a seguir, as respostas construídas pelos participantes da pesquisa (aqueles escolhidos para terem suas atividades reproduzidas ao longo desta análise) em cada uma das atividades propostas no decorrer das Oficinas de Leitura e Produção Textual. Destaque-se que cada oficina teve a duração de **3 horas** e todas

foram realizadas no período de **22 de maio a 10 de julho de 2019**, num total de **8 encontros**, todos realizados nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis.

Com o intuito de possibilitar a compreensão adequada daquilo que foi realizado ao longo de cada uma das oficinas, traremos, antes das análises, um quadro com os principais dados daquilo que foi desenvolvido em cada um dos encontros de estudo.

A fim de preservar a identidade das participantes, cujos textos são aqui reproduzidos, as seis são nomeadas por pseudônimos, empregados neste e nos demais capítulos, conforme já explicado anteriormente. Os pseudônimos escolhidos são: Adélia, Carolina, Cecília, Clarice, Cora e Hilda.

#### 4.1.1 Oficina 1 – introdução ao trabalho com estratégias de leitura

##### Quadro 3 – Oficina 1

<b>Data</b>	<b>22/05/2019</b>
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Conexões</li> <li>• Inferências</li> </ul>
Texto-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Rouxinol e a Rosa (de Oscar Wilde) – somente o título</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos de estratégias de leitura (cognitivas e metacognitivas)</li> <li>• Análise coletiva e individual de imagens relativas a elementos das estratégias de leitura</li> <li>• Análise coletiva e individual de imagem representativa do título “O Rouxinol e a Rosa”</li> <li>• Informações acerca do pássaro Rouxinol</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontamentos orais</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Por se tratar de uma pesquisa substanciada nas estratégias de leitura denominadas sumarização e síntese, entendemos ser relevante estruturar os encontros no tripé “antes, durante e depois da leitura”, de modo a considerar o processo de desenvolvimento das 8 oficinas. Isso porque “para ler, necessitamos,

simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p. 23).

Nesse sentido, “os estudantes precisam entender quais estratégias eles dispõem e ter noção sobre quais delas são mais adequadas no momento da leitura, de acordo com os objetivos que quer atingir” (SOUZA e GIROTTO, 2017, p. 42). Como já defendido neste texto, acreditamos que a leitura que constrói conhecimentos significativos ocorre num processo interativo e sistemático (antes, durante e depois), uma vez que “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem” (SOLÉ, 1998, p. 23). Assim sendo, “o objetivo do ensino de estratégias é que os alunos se tornem pensadores estratégicos antes, durante e depois da leitura” (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 33).

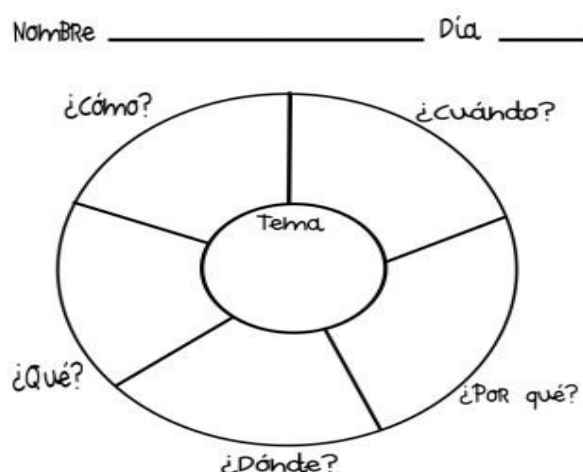
Nessa perspectiva, os acadêmicos tiveram a oportunidade, nesta oficina inaugural, de apontar aquilo que já conheciam acerca das estratégias de leitura e se as utilizavam como ferramentas facilitadoras da compreensão leitora. Os estudantes, fizeram apontamentos orais dizendo que as estratégias são: “uma regra”, “procurar o caminho mais fácil”, “planejar”, “método”, “procedimentos”, “planos”, “cálculos”, “desenvolvimento”, “técnicas”, “plano de ação”. Interessante verificar tais respostas, pois evidenciam que, de fato, os estudantes trazem consigo noções importantes de estratégia como sendo planejamento, sistematização e procedimento. Conforme veremos, tais conhecimentos prévios apontam assertividade conceitual (ainda que parcial) acerca daquilo que será trabalhado durante as oficinas.

Conforme discutido no item 2.2.1, as estratégias de leitura não devem ser entendidas como técnicas de leitura, uma vez que, se o fossem, partiriam do pressuposto de que há uma fórmula para a abordagem do texto e que, por essa razão, haveria respostas certas ou erradas diante de cada estratégia. Isso conduziria não à elaboração de conhecimento significativo, mas tão somente ao julgamento em certo ou errado diante das respostas frente a cada estratégia. Para muito além disso, elas precisam ser entendidas como possíveis caminhos para abordagens sistemáticas dos textos, de modo a possibilitar a assimilação mais efetiva daquilo que se lê, sempre a partir da relação dialógica e interativa entre leitor e texto.

Nesse sentido, *post it*, marca texto e gráficos organizadores foram explorados nesta ocasião como diferentes formas de estratégias de leitura, sendo o emprego do *post it* o mais recorrente entre os acadêmicos e os gráficos organizadores foram

apontados como os menos usados por eles. Como já exposto, os gráficos organizadores (ou ainda “organizadores gráficos”) são ferramentas didáticas cujo objetivo é auxiliar a organização do pensamento por meio de elementos visuais que favoreçam a conexão entre partes de um texto, por exemplo. A seguir, temos um exemplo dessa ferramenta:

**Figura 1** – Exemplo de Gráfico Organizador



Fonte: Imagem extraída da internet (2019)

Essa etapa da oficina possibilitou que os estudantes evidenciassem aquilo que já conheciam acerca das estratégias de leitura. Logo, lançaram mão de conhecimentos prévios a respeito do assunto, e isso é relevante uma vez que prepara os leitores para aquilo que ainda iriam ler, analisar, debater, sumarizar e sintetizar futuramente.

No tocante à importância da estratégia de ativação de conhecimentos prévios, cumpre destacar que, ao longo da vida, “vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc.” (SOLÉ, 1998, p. 40). Portanto, seria imprescindível empregar essa estratégia na oficina inaugural, a fim de que ela favorecesse o uso das demais estratégias a serem empregadas nas oficinas subsequentes.

A estratégia de ativação de conhecimentos prévios é basilar nesta oficina em razão de que:

As experiências e informações que o estudante possui vêm à tona no ato de ler auxiliando o aluno a estabelecer relação entre aquilo que

sabe e o documento escrito. O fato de o sujeito ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura e resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que e do que se trata a narrativa (SOUZA e GIROTTO, 2017, p. 42)

Ativando os próprios conhecimentos prévios, os estudantes estariam mais abertos ao texto que iriam ler na oficina seguinte e poderiam interagir de modo mais fluido com o que seria explorado na semana posterior.

Após explorar os conhecimentos prévios dos acadêmicos, foi possível apontar aos estudantes algumas definições acerca das estratégias de leitura, conceituação relevante por se tratar de oficinas voltadas ao estudo de duas delas mais especificamente (sumarização e síntese). Os conceitos apontados davam conta de que as estratégias são: 1) “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. 70), e, 2) “Uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação” (GOODMAN, 1990, p. 16).

Ampliando a discussão, foi explorada a diferença entre as estratégias de leitura cognitivas e as metacognitivas, de modo a dar ênfase para o grupo que as oficinas, em específico, tratariam de duas estratégias metacognitivas: sumarização e síntese.

Nessa mesma oficina, trabalhamos ainda com a estratégia de conexões como procedimento facilitador da oficina seguinte. De acordo com Souza e Girotto (2017, p. 42-43), “o leitor faz conexões entre o conhecimento que ele já possui e o que está lendo, isto é, permite que ele relembre e relacione os fatos importantes da leitura com outros textos lidos”.

Como o texto a ser lido em uma das oficinas seguintes seria “O Rouxinol e a Rosa”, de Oscar Wilde, os acadêmicos foram estimulados a analisar a imagem de um rouxinol. Novamente, a ideia era prepará-los para aquilo que ainda iriam ler futuramente. Todos reconheceram a imagem de um pássaro, mas muitos desconheciam se tratar de um rouxinol. Após a exposição de que se tratava dessa espécie de pássaro, alguns deles fizeram associação do nome com música gospel, algumas poesias, lembraram do “campo” (sinônimo de campina) e alguns até disseram que já haviam visto o pássaro. Feita a discussão teórica a respeito da ave, os acadêmicos foram convidados a olhar a imagem a seguir.

**Figura 2 – O Rouxinol e a Rosa<sup>5</sup>**



Fonte: Admirável Mundo Inventado blogspot (2019).

A figura escolhida na Internet representa justamente o título do conto “O Rouxinol e a Rosa”, de Oscar Wilde. Assim, os acadêmicos foram conduzidos a inferir a respeito do que a imagem pretendia retratar. Nesta etapa, algumas das respostas apontadas foram: “é noite de lua cheia”, “sangue”, “marca”, “seduzindo”, “cantando”, “rosa vermelha”, “sofrendo de amor”, “hemorragia”, “sofrendo (por outros motivos)”, “paixão”, “amor”, “sedução” e “metáfora para a figura da amada”.

A inferência é mais uma estratégia importante quando preparamos os estudantes para a leitura que ainda será feita, uma vez que a “inferência é o processo que permite ao sujeito perceber as informações que não estão explícitas no texto, ou seja, a leitura implícita realizada no ato de ler, o que permite entender e compreender o texto” (SOUZA e GIROTTO, 2017, p. 42-43).

Ainda no tocante às inferências e sua relevância, temos que:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76)

Inferir elementos de uma imagem para ligá-la a um texto futuro permitiu que os graduandos participassem ativamente daquilo que seria objeto de estudo posterior. Isso porque “Inferring involves merging background knowledge with text clues to come

<sup>5</sup> Adaptação de <<http://admiravelmundoinventado.blogspot.com/2012/07/o-rouxinol-e-rosa.html>>.



up with an idea that is not explicitly stated in the text. Inferring is the proverbial reading between the lines” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 153)<sup>6</sup>.

Em síntese, “mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto [...] por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões” (SOLÉ, 1998, p. 27). Logo, verificamos que as inferências podem ser elaboradas em relação a qualquer modalidade de texto (ou a partir de seu título) e até mesmo de uma ou mais imagens, como ocorreu nesta oficina.

Encerrada a oficina 1, passaremos, a seguir, a relatar a oficina 2.

#### 4.1.2 Oficina 2 – Sumarização: conceitos e prática

##### Quadro 4 – Oficina 2

Data	29/05/2019
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Conexões</li> <li>• Inferências</li> <li>• Sumarização</li> </ul>
Textos-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pétalas de rosa (rosa spp.): uma fonte alternativa de nutrientes na alimentação (de Emmanuelle Ferreira Requião Silva).</li> <li>• Como Plantar Rosas (de João Mathias).</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise coletiva e individual de imagens relativas a elementos das estratégias de leitura</li> <li>• Verificação de exemplos de diversos Gráficos Organizadores</li> <li>• Informações acerca do pássaro Rouxinol</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontamentos orais</li> <li>• Preenchimento de gráficos organizadores</li> <li>• Elaboração de sumarização coletiva</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Para criar um ambiente acolhedor para as discussões da Oficina 2, os estudantes foram recepcionados com a música “O Rouxinol e a Rosa”, dos Paralamas do Sucesso. Mais uma vez, ressaltamos que a construção de conhecimentos significativos ocorre a partir de um processo sistemático de abordagem de textos,

<sup>6</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “Inferir envolve mesclar conhecimento profundo do texto para chegar a uma ideia que não esteja explicitamente declarada no texto. Inferir é a leitura preliminar entre as linhas”.

imagens, etc. Assim justificamos o uso da música, como um elemento capaz de possibilitar, entre outras coisas, que os acadêmicos estabelecessem conexões entre o que ouviam e aquilo que já haviam discutido no encontro anterior.

Considerando os objetivos da Oficina 2, novamente empregamos, no momento inicial, a estratégia de ativação de conhecimentos prévios ao pedir que os acadêmicos indicassem aquilo que eles acreditavam ser a “sumarização”. As respostas foram variadas: “marcações”, “anotar no caderno/folha”, “leitura corrida”, “identificação dos pontos principais”, “*post it*”, “procurar no dicionário”, “citações diretas”, “mapa conceitual” e “explorar palavras-chaves”.

Diante desses apontamentos, esclarecemos que, para sumarizar, é necessário olhar para o texto tendo em mente um objetivo de leitura, ou seja, um foco do qual, a partir dele, as informações mais relevantes do texto devem ser selecionadas. Assim sendo:

When we summarize information during reading, we pull out the most important information and put it in our own words to remember it. Each bit of information we encounter adds a piece to the construction of meaning. Our thinking evolves as we add information from the text. (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 211-212)<sup>7</sup>

Nesse mesmo sentido, Giroto e Souza (2010) esclarecem que a sumarização “consiste na identificação das partes ou ideias mais relevantes do texto”, uma vez que essa estratégia significa “aprender a determinar o que é importante. É buscar a essência do texto”. Dada a relevância desses conceitos, eles foram expostos aos graduandos logo após o momento de ativação de conhecimentos prévios.

Quando o objetivo da leitura é justamente o de selecionar as informações mais importantes do texto, o uso dos gráficos organizadores (já definidos na seção 4.1.1) se mostra como uma ferramenta facilitadora para que o conteúdo verificado seja organizado, sistematizado de modo mais eficiente. Por isso, os estudantes foram questionados acerca do uso desses gráficos em suas rotinas acadêmicas e, diante da negativa dos alunos, apresentamos a imagem abaixo à turma.

---

<sup>7</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “Quando nós sumarizamos informações durante a leitura, nós retiramos as informações mais importantes e as colocamos com nossas próprias palavras para lembrar. Cada pedaço de informação que encontramos adiciona uma peça à construção do significado. Nosso pensamento evolui enquanto nós adicionamos informações do texto”.

**Figura 3 – Exemplos de gráficos organizadores**



Fonte: Adaptação de imagens extraídas da internet (2019).

Feita a explanação sobre gráficos organizadores, lembramos os acadêmicos da figura do Rouxinol trazida na primeira aula e com o interesse de levá-los a fazer conexões com a obra que seria futuramente trabalhada (O Rouxinol e a Rosa), projetamos um pequeno trecho (a seguir) da dissertação “Pétalas de rosa (Rosa spp.)”: uma fonte alternativa de nutrientes na alimentação”, de autoria de Emmanuelle Ferreira Requião Silva. Nesse momento, como informações relevantes do que se tratava o texto, alguns apontamentos feitos pelos acadêmicos foram: “a rosa”, “as características dela (rosa)”, “a função dela (rosa)”.

**Figura 4 – Trecho de “Pétalas de rosa (Rosa spp.)”**

**ROSA**

---

As flores mais cultivadas no mundo desde a Antiguidade são as rosas (*Rosa spp.*), pertencendo à família Rosaceae, apresentando características intrínsecas como cor, sabor, aroma e beleza. As civilizações antigas aproveitavam estas propriedades para utilizar na ornamentação de ambientes, jardins, culinária, medicina, religião, alimentação de animais, condecorações, medalhas, símbolo, dinheiro, inspiração para várias formas de arte e literatura ao longo dos tempos.



Fonte: Repositório Institucional – Universidade Federal da Bahia (2019)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27948>

Como já defendido, entendemos ser de absoluta importância definir bem os objetivos de uma leitura. Acreditamos que, quando se tem em mente o que se pretende ao ler o texto, o estudante pode abordá-lo de modo mais satisfatório, uma vez que sabe o intuito a atingir diante do que lê. Partimos da ideia de que “ao ler, o sujeito emprega os esquemas ou processos mentais para obter, planejar, avaliar e servir-se de uma informação contida no texto, além de tomar decisões adequadas em função dos objetivos perseguidos” (SOUZA; GIROTTO, 2017, p. 41).

Nesta oficina os graduandos foram apresentados aos textos já com objetivos previamente estabelecidos: a verificação dos pontos mais importantes, o assunto de cada um deles e, por fim, a elaboração coletiva de uma sumarização. Como balizas para esse último objetivo de leitura, o texto utilizado foi: “Como plantar rosas” de João Mathias<sup>9</sup>. Para nortear o levantamento das informações, os acadêmicos usariam as palavras: “rosa” e “cultivo”. Assim, parágrafo por parágrafo, eles apontavam o que era mais relevante de acordo com a opinião própria, após chegarem a um consenso. Ao final, tivemos a sumarização realizada pelo grupo, conforme disposto no quadro a seguir.

#### Quadro 5 – Informações Pertinentes

<b>Parágrafo 1</b>	“Antiguidade” e “Dotada de tanta simbologia, a rosa tem muita procura para as mais variadas celebrações, assegurando bons lucros para produtores e comerciantes. Com mais de 200 espécies silvestres, cujos cruzamentos ao longo do tempo deram origem a mais de 30 mil versões híbridas, a rosa é cultivada em qualquer estação do ano, oferecendo muitas opções de plantio.”
<b>Parágrafo 2</b>	“Embora não gostem de umidade”, “mais resistentes”, “adaptadas a diferentes condições climáticas”, “maiores produtores de rosas do mundo em Israel”, “de inverno e verão”, “o Nordeste é a região daqui que tem registrado produção crescente.”
<b>Parágrafo 3</b>	“perfume suave”, “Há opções para plantios em canteiros e em vasos, mas os cultivos devem ser sempre realizados em terra fofa e de qualidade”, “Em regiões como o Nordeste e o Cerrado, onde o solo é mais alcalino, recomenda-se o uso de pelo menos 50 gramas de calcário por metro quadrado.”
<b>Parágrafo 4</b>	“A obtenção de novos exemplares é um dos desafios instigantes de quem produz rosa, desde que o profissional conte com muita experiência”

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

<sup>9</sup> Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/vida-na-fazenda/como-plantar/noticia/2018/04/como-plantar-rosas.html>

Essa atividade mostrou-se valiosa, pois os estudantes perceberam o quanto a sumarização pode ser facilitada com o estabelecimento de objetivos. Saber com que objetivo se faz uma leitura tornou-se um elemento importante no desenvolvimento da exploração do texto. Além disso, os acadêmicos avaliaram positivamente a orientação dada como delimitação para a verificação das informações a partir do tema principal “rosa” e o seu “cultivo”. Novamente, afirmamos que a sistematização de leitura possibilita a construção de conhecimentos significativos a respeito daquilo que se lê.

A título de reforço da estratégia de sumarização, nós ministrantes também fizemos nosso próprio gráfico organizador, apresentado aos estudantes conforme imagem a seguir.

**Figura 5 – Compilação dos dados**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

A próxima etapa da Oficina 2 foi destinada à leitura do texto “Rouxinol”, extraído do site Britannica Escola.

### Quadro 6 – Texto “Rouxinol”

O rouxinol é um pássaro pequeno com uma grande voz. Seu canto melodioso e variado é muito admirado. Às vezes, outros pássaros de canto melodioso também são chamados de rouxinol. No entanto, na maior parte das vezes, o nome se refere ao rouxinol-eurasiático. Ele é um pássaro canoro pertencente à mesma família do tordo e do pintaroxo.

O habitat do rouxinol consiste em áreas de florestas. Ele prefere arbustos baixos a árvores altas. Rouxinóis podem ser encontrados em boa parte da Europa e no oeste da Ásia. No inverno, eles migram para a África central, onde é mais quente. O rouxinol mede aproximadamente 17 centímetros de comprimento. Tem corpo marrom, cauda avermelhada e barriga e peito cor de creme. Com o bico fino, pega insetos e minhocas que encontra pelo chão para se alimentar.

O canto do rouxinol é ouvido com mais frequência durante a primavera e no início do verão. Esse período corresponde à época de acasalamento e construção do ninho, por isso o macho canta em qualquer horário. Com folhas secas, ramos e grama, a fêmea constrói um ninho em forma de concha. Ela põe de quatro a seis ovos, dos quais os filhotes saem cerca de duas semanas depois.

Fonte: Britannica Escola (2019)<sup>10</sup>

Antes de sumarmos o primeiro parágrafo em conjunto com o grupo, informamos que o objetivo de leitura deveria centrar-se nas características do pássaro. Considerando tal objetivo, alguns acadêmicos demonstraram dúvidas em relação a como definir o que era mais relevante nesse primeiro parágrafo e entraram em debate. Nesse momento, pode-se observar a importância dos conhecimentos prévios na ativação de novos conhecimentos que auxiliam na ação de sumarizar.

Para sanar essas dificuldades, os acadêmicos foram orientados a pensar sobre qual dos trechos abrangia informações mais completas acerca da ave. Dessa forma, a maioria decidiu que “Ele é um pássaro canoro pertencente à mesma família do tordo e do pintaroxo” deveria ser a parte principal a constar no gráfico que seria exposto a seguir. Após consenso, o gráfico elaborado pelas ministrantes no PowerPoint foi preenchido com a primeira informação.

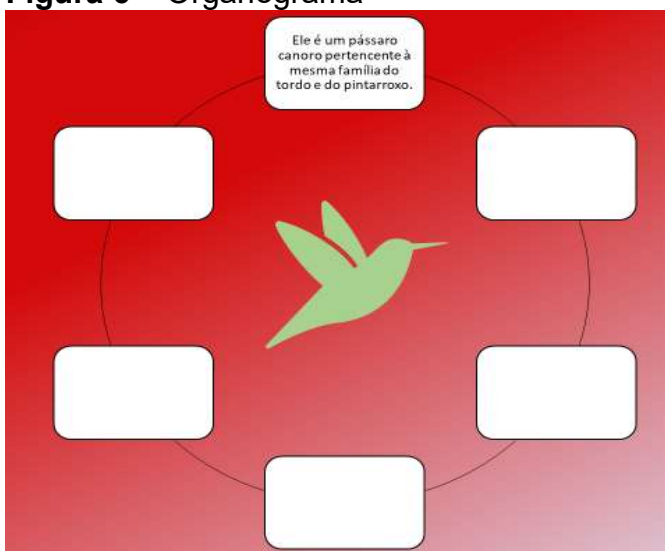
Depois conduzimos a atividade de maneira que os graduandos sumarizassem o restante do texto em conjunto, sem nossa interferência. A respeito da estratégia de sumarização, ressaltamos que “Stopping and actively thinking about the information helps readers stay on track with the text and monitor their understanding<sup>11</sup> (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 212). Como nosso objetivo era justamente obter a essência do

<sup>10</sup> Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/rouxinol/482050>

<sup>11</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “Parar e pensar ativamente sobre as informações ajuda os leitores a acompanhar o texto e a monitorar sua compreensão. Às vezes, o objetivo da leitura é filtrar e reduzir significado para obter a essência do que se lê”.

que foi lido, os graduandos precisavam pensar, refletir e desenvolver uma postura ativa e crítica perante o texto. Caso contrário, as informações centrais não poderiam ser organizadas na estratégia de sumarização. Identificados os pontos centrais e concluída a atividade, o resultado do trabalho coletivo consta do organograma abaixo.

**Figura 6 – Organograma**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

**Figura 7 – Organograma final**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Pelo organograma acima, verificamos que os estudantes atingiram o objetivo da oficina, uma vez que identificaram os pontos centrais do texto, inclusive com o uso de sentenças curtas, o que sugere um caminho possível para a sumarização de textos informativos. Efetivamente todos os elementos apontados na sumarização são relativos às características da ave, exatamente como sugerido antes da efetivação da atividade.

Encerrada a oficina 2, passaremos, a seguir, à exposição da oficina 3.

#### 4.1.3 Oficina 3 – trabalho com o conto “O rouxinol e a rosa” (ANEXO 1, p. 145-148)

##### Quadro 7 – Oficina 3

Data	05/06/2019
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Inferências</li> <li>• Visualização</li> <li>• Conexões</li> <li>• Sumarização</li> </ul>
Textos-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Rouxinol e a Rosa (de Oscar Wilde) – capa e conteúdo integral</li> <li>• Dicionário de gêneros textuais (de Sérgio Roberto Costa)</li> <li>• Filme O Rouxinol e a Rosa (Produção TV Escola)</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise coletiva e individual de imagem da capa do livro O Rouxinol e a Rosa</li> <li>• Elementos do filme O Rouxinol e a Rosa</li> <li>• Informações relevantes do conto O Rouxinol e a Rosa</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontamentos orais acerca do filme O Rouxinol e a Rosa</li> <li>• Preenchimento de gráfico organizador</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Com o intuito de dar início à oficina 3, os estudantes foram convidados a observar a capa do livro que traz o conto “O Rouxinol e a Rosa”, de Oscar Wilde. Nosso objetivo, com essa etapa, era saber se os acadêmicos conseguiriam fazer conexão entre o que foi abordado até aquele momento e a história que seria apresentada logo depois. Aqui mesclamos as estratégias de visualização e conexão, isso porque, ao visualizarem a imagem da capa, os estudantes puderam criar hipóteses a respeito do conteúdo do texto “O Rouxinol e a Rosa” que iriam acessar posteriormente. A partir dessa imagem, pretendíamos criar uma situação prática para



que fossem estabelecidas conexões entre a imagem e os conhecimentos que eles já possuíam acerca da obra e do autor.

No tocante à estratégia de visualização, ela “é o processo no qual o leitor cria um filme em sua mente, com as imagens que concebe enquanto lê um texto ou ouve a leitura de outra pessoa” (SOUZA e GIROTTO, 2017, p. 43-44). Ainda que a imagem tenha sido apresentada aos acadêmicos antes da leitura, ela possibilitou que eles criassem hipóteses a respeito do conteúdo do conto, e isso mostra uma atitude ativa dos leitores, ao serem estimulados a pensar a respeito do que leriam.

Notamos que “essa estratégia é uma forma de inferência, por isso, ambas devem ser trabalhadas de maneira bem próxima. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa”. (GUIZELIM SIMOES; JUNQUEIRA DE SOUZA, 2014, p. 15).

Nesse mesmo sentido:

Visualizing brings joy to reading. When we visualize, we create pictures in our minds that belong to us and no one else [...] Visualizing personalizes reading, keeps us engaged, and often prevents us from abandoning a book prematurely. When we introduce visualizing, we are likely to facilitate a conversation about books and movie adaptations in an attempt to make the strategy concrete<sup>12</sup> (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 154)

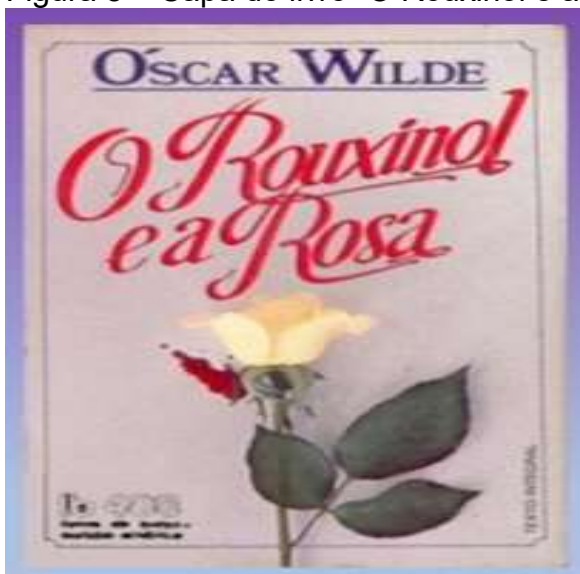
Mesmo que a imagem tenha sido única para todos, cada um dos estudantes pôde criar as próprias hipóteses, inferir conforme sua própria visão de mundo e sua imaginação individual, criar as próprias conexões, ao ativar outros textos que se ligam à imagem da capa do livro. Sendo assim, entendemos que o emprego das estratégias de visualização e de conexões favoreceu o interesse dos acadêmicos pela leitura que fariam no momento posterior.

A seguir, temos a imagem que foi explorada nesta etapa da oficina.

---

<sup>12</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “A visualização traz alegria para a leitura. Quando visualizamos, criamos figuras em nossas mentes que pertencem a nós e a mais ninguém [...] A visualização personaliza a leitura, nos mantém engajados e, muitas vezes, impede-nos de abandonar um livro prematuramente. Quando introduzimos a visualização, é provável que facilitemos uma conversa sobre livros e adaptações de filmes, na tentativa de concretizar a estratégia”.

Figura 8 – Capa do livro “O Rouxinol e a Rosa”



Fonte: Extraído do site Wook.pt (2019)<sup>13</sup>

Como resultado das estratégias de Visualização e Conexões, tivemos respostas tais como: alguns já haviam lido a obra durante a graduação, outros afirmaram que conheciam o nome, mas que não haviam feito a leitura da obra. Em razão disso, foi apresentado o conceito de “conto”, de acordo com o Dicionário de Gêneros Textuais (COSTA, 2008).

Feita a teorização do conto, foi apresentada a biografia de Oscar Wilde, com algumas características relevantes do autor e com menção às obras escritas por ele. A ideia era possibilitar que os acadêmicos fizessem uma imersão da vida, na obra e, sobretudo, no estilo de Oscar Wilde, a fim de que, com a leitura, eles pudessem compreender o que motivava o contista a escrever e em que ambiente ele estava inserido.

Ainda no intuito de possibilitar a construção de conhecimentos significativos a respeito do texto que seria lido, os graduandos assistiram ao filme “O Rouxinol e a Rosa<sup>14</sup>”, como forma de contribuir no entendimento dos comportamentos dos personagens e do enredo da história com maior clareza e de modo mais aprofundado.

Os acadêmicos se mostraram incrédulos com o desfecho da história. Muitos, principalmente os que estavam tomando conhecimento acerca do enredo pela primeira vez, disseram estar decepcionados porque o sacrifício do pássaro havia sido em vão. Um dos acadêmicos mencionou a conexão feita entre o conteúdo do filme e

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.wook.pt/livro/o-rouxinol-e-a-rosa-oscar-wilde/64443>>

<sup>14</sup> Disponível no site youtube no link: <https://www.youtube.com/watch?v=JkpHhWEeg-k>

a figura apresentada ao final da oficina 1, em que o peito do passarinho sangrava. Ela explicou que o peito do pássaro sangrava em razão do espinho da rosa, mas que ela só pôde notar isso após assistir ao filme. Outra conexão interessante deu conta de que, na figura da oficina 1, havia a lua ao fundo e que no conto o sacrifício deveria ser realizado à noite. Por essas conexões, foi possível verificar que, de fato, os graduandos criaram links entre os conhecimentos construídos ao longo das oficinas anteriores e o filme visto nesse encontro.

Como elemento final da oficina 3, os discentes receberam a cópia do conto “O Rouxinol e a Rosa”, de Oscar Wilde, a fim de que pudessem proceder ao preenchimento do Gráfico Organizador. Conforme defende Solé (1998), a leitura, quando realizada com objetivos bem definidos, costuma conduzir o leitor à construção de conhecimento significativo a partir da apropriação do conteúdo lido. Assim, ao lerem o conto de Wilde, os acadêmicos se viram diante de uma leitura com propósitos pré-estabelecidos e, por isso, imergiram no que leram para, na sequência, preencher o Gráfico Organizador, cuja imagem pode ser vista a seguir.

**Figura 9** – Gráfico Organizador 1<sup>15</sup>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A ideia do Gráfico Organizador era, a partir de abordagens sistemáticas do texto, possibilitar com maior objetividade que os acadêmicos sumarizassem as informações presentes no conto de Oscar Wilde. Considerando as estratégias de

<sup>15</sup> Adaptação de: <https://br.pinterest.com/pin/5911043231361536/>

leitura empregadas ao longo da pesquisa, trabalhamos com a ideia de que “when we summarize information during reading, **we pull out the most important information** and put it in our own words to remember it. Each bit of information we encounter adds a piece to the construction of meaning” (HARVEY, GOUDVIS, 2017, p. 211-212, grifo nosso)<sup>16</sup>.

Nessa perspectiva, as respostas a seguir reproduzidas mostram como as acadêmicas selecionaram do texto as informações mais importantes. Os quadros abaixo reproduzem os resultados dessa atividade, organizados por tópicos, a fim de se obter um panorama geral das respostas.

#### Quadro 8 – Respostas ao item TEMA

Participante	Tema
Adélia	O Rouxinol e o amor
Carolina	O Rouxinol e a Rosa
Cecília e Cora	Amor não correspondido
Clarice	O rouxinol e a rosa
Hilda	Amor a vida

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Em todos os quadros desta oficina 3, a terceira linha é formada por dois nomes: Cecília e Cora. Isso se justifica pelo fato de que, como a atividade aqui reproduzida foi feita em duplas, duas das participantes do *corpus* desta pesquisa realizaram a proposta juntas, coincidentemente.

No que tange à definição daquilo que as participantes entendiam como tema do conto, três delas foram unânimes ao apontar o Rouxinol como um dos formadores do assunto do texto. Outras três não mencionaram o pássaro, mas citaram o amor. Entendemos que esses dois caminhos traçados talvez se justifiquem, no primeiro caso, em razão de o nome da ave aparecer no título do conto e, no segundo caso, por conta do conteúdo geral do texto, sobretudo em relação a elementos ligados à complicação do conto.

Quando trabalhamos com textos literários, temos em mente as inúmeras possibilidades de assimilação do texto, uma vez que a predileção (ou não) por algum elemento da história normalmente é considerada quando da análise do conto. Sendo

<sup>16</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: "quando sumarmos, nós retiramos as informações mais importantes e as colocamos com nossas próprias palavras para lembrar. Cada pedaço de informação que encontramos adiciona uma peça à construção do significado".

assim, não falamos em respostas corretas ou incorretas diante de textos literários, dada a subjetividade da compreensão, mas podemos notar certa regularidade nas respostas, indicador de que a abordagem sistemática do texto de Oscar Wilde criou balizas para a exploração de elementos do conto.

Em relação ao elemento “personagens”, tivemos:

#### Quadro 9 – Respostas ao item PERSONAGENS

Participante	Personagens
Adélia	Estudante, professor, filha do professor, lagarto, borboleta, Rouxinol
Carolina	Rosa, Rouxinol, Estudante, A filha do professor
Cecília e Cora	Rouxinol, jovem estudante, moça (filha do professor), roseira
Clarice	Rouxinol, Rosa, Estudante, moça, Roseira
Hilda	O Estudante, O Rouxinol, A Rosa, A Filha do professor, O lagarto, a borboleta, a margarida, as Roseiras, etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Já no que diz respeito à indicação das personagens do texto, notamos grande semelhança entre as respostas, uma vez que todas as acadêmicas indicaram de forma idêntica a maioria dos nomes: estudante, rouxinol e moça (filha do professor). Além disso, apenas uma delas não fez menção nem ao termo “rosa” e nem à expressão “roseira”, indicando homogeneidade na identificação das personagens do conto. Por fim, “borboleta” e “lagarto” também figuraram entre as respostas de duas participantes.

No tocante ao “cenário”, as respostas foram:

#### Quadro 10 – Respostas ao item CENÁRIO

Participante	Cenário
Adélia	Principal cenário: jardim, Quarto do jovem, Casa do professor
Carolina	Jardim, Roseira
Cecília e Cora	Jardim do estudante
Clarice	Jardim do estudante
Hilda	Jardim

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao apontarem o cenário do conto, todas as acadêmicas foram unânimes ao citarem o jardim como resposta. No entanto, uma das participantes o chamou de

“principal cenário”, por entender que outros ambientes presentes no conto também poderiam aparecer como resposta ao item “cenário”. Mais uma vez, entendemos que tais particularidades na resolução são possíveis, considerando a natureza do texto explorado.

Já no que se refere ao “problema”, tivemos como respostas:

#### Quadro 11 – Respostas ao item PROBLEMA

Participante	Problema
Adélia	O estudante não ter a rosa em seu jardim
Carolina	Um amor não correspondido
Cecília e Cora	Busca da rosa vermelha
Clarice	Em todo o jardim do estudante não havia nenhuma rosa vermelha
Hilda	Amor não correspondido, Sacrifício do Rouxinol, Engano

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No tocante à resolução do item “problema”, as respostas foram variadas: quatro delas afirmaram que o problema estava ligado à inexistência da rosa vermelha; outras duas indicaram que o problema era justamente um amor não correspondido. Aqui, podemos fazer uma autocrítica: a escolha do texto com que se trabalha pode interferir sobremaneira nas hipóteses de análise. Isso se dá de modo ainda mais evidente no texto literário narrativo, formado por diversas sequências narrativas ao longo de sua estrutura, como é o caso do gênero conto.

Nesse sentido, as respostas podem mudar – como ocorreu neste item – de acordo com a perspectiva do leitor. Como há possibilidade de considerarem diferentes pontos de partida (sequências narrativas distintas), diversas poderão ser as indicações de “problema” do conto. Desse modo, notamos que há que se ter muito cuidado ao solicitar análises dessa natureza, uma vez que a indicação de algum elemento objetivo que auxilie no reconhecimento do que foi solicitado pode ser um elemento facilitador da análise, o que não foi feito na exploração dessa atividade.

No que diz respeito ao item “acontecimento”, tivemos o seguinte:

#### Quadro 12 – Respostas ao item ACONTECIMENTO

Participante	Acontecimento
Adélia	O Rouxinol atravessar diversos jardins a procura da rosa vermelha

Carolina	O estudante se apaixonou por uma moça, como ele não tinha uma rosa, ele foi atrás, e não achava, só que o Rouxinol o ouviu e sacrificou pela rosa.
Cecília e Cora	Paixão do estudante pela filha do professor, o sacrifício do Rouxinol para o surgimento da rosa, Desprezo da amada pelo estudante e a rosa.
Clarice	O Rouxinol compreendia a dor do estudante por não encontrar a rosa vermelha para sua amada.
Hilda	O estudante para dançar com sua amada, precisava de uma rosa vermelha, que não havia no jardim. O rouxinol acredita que o amor é uma coisa maravilhosa, é mais precioso do que as esmeraldas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No que concerne ao item “acontecimento”, as estudantes elaboraram diversas respostas bastantes subjetivas – inclusive com extensões e detalhamentos distintos – o que, como já comentamos anteriormente, é natural em análises de textos do gênero conto. Ainda assim, percebemos que a rosa vermelha exerceu a função de baliza para a redação das respostas de todas as acadêmicas, uma vez que todas as respostas mencionaram a inexistência da flor como um elemento formador do “acontecimento”.

O elemento “solução” trouxe as seguintes respostas:

### Quadro 13 – Respostas ao item SOLUÇÃO

Participante	Solução
Adélia	O sacrifício do Rouxinol em troca da rosa vermelha.
Carolina	O Rouxinol deu a sua vida pela rosa. “O Amor é melhor que a vida e o que é o coração de um pássaro comparado com o coração de um homem?”
Cecília e Cora	A morte do Rouxinol pelo surgimento da rosa vermelha.
Clarice	Tens de criar a rosa vermelha com tua música ao luar, tingi-la com o sangue do teu coração.
Hilda	O rouxinol vai criar uma rosa com a própria música ao luar e tingi-la com o sangue do seu coração.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No item “solução”, as respostas também foram variadas, inclusive no que diz respeito à forma de elaboração: uma das estudantes reproduziu exatamente os termos empregados no texto lido e as demais empregaram vocabulário próprio para responder. Além disso, quatro estudantes indicaram diretamente como solução o fato de o rouxinol ter sacrificado a própria vida em prol do surgimento da rosa vermelha. As outras duas participantes da pesquisa não mencionaram sacrifício ou morte de

forma direta, mas o fizeram de modo implícito ao afirmarem que ele criaria a rosa e a tingiria com o sangue do próprio coração, o que deixa subentendido o sacrifício da vida do pássaro. Mais uma vez, ainda que diferentes, as respostas indicam um caminho semelhante escolhido por todas as participantes para elaborar suas respostas ao item ora analisado.

No próximo item, denominado “final”, as estudantes elaboraram o seguinte:

#### Quadro 14 – Respostas ao item FINAL

Participante	Final
Adélia	A rejeição da filha do professor, não aceitando o pedido do estudante de ir ao baile com ele, para dançar.
Carolina	A moça não aceitou a rosa, e o estudante jogou a rosa fora, retomou a Filosofia e estudar Metafísica.
Cecília e Cora	O desprezo de ambos pela rosa e o esmagamento da mesma.
Clarice	O estudante levou a rosa que o rouxinol criou para ele, junto para a sua amada, porém ela não a aceitou pois não combinaria com seu vestido. O estudante zangado voltou para o seu quarto pegou um livro grande e começou a ler.
Hilda	A filha do professor despreza a rosa pois todo mundo sabe que as joias custam muito mais do que as flores. O estudante então acha o amor tolo e inútil.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Já no que diz respeito ao quesito “final”, as respostas foram estruturadas de modos (o que inclui vocabulário) absolutamente distintos, mas, novamente, notamos um elemento comum entre elas: todas, de algum modo, fizeram menção ao fato de a moça não ter aceitado a rosa nascida a partir do sacrifício do rouxinol. Isso pode nos fazer entender que, de modo unânime, as estudantes compreenderam a rejeição feita pela moça como um dos elementos finais do conto. Duas acadêmicas foram além e apontaram as ações subsequentes do estudante como importantes para indicação do final do conto, o que evidencia uma compreensão distinta das demais. Já uma outra acadêmica fez ainda um julgamento/comentário de natureza pessoal ao defender que “o estudante então acha o amor tolo e inútil”, de modo a enfatizar esse elemento como algo relevante para o desfecho da história.

Notamos, portanto, que o texto literário possibilita análises muito subjetivas, pessoais e, graças às suas sequências narrativas diversas, deve ser explorado com cuidado, uma vez que, com base no conteúdo dos contos, respostas distintas são



possíveis, precisam ser consideradas e aceitas e indicam que caminhos/abordagens diferentes conduzem a respostas igualmente variadas.

Por fim, destacamos que o Gráfico Organizador explorado nesta oficina não é o centro das atividades ora apresentadas. Ao contrário, ele é um instrumento didático empregado com o intuito de promover melhor fixação e discussão do gênero conto a partir da estratégia de sumarização, de forma a conduzir as participantes da pesquisa a um conhecimento mais aprofundado e significativo acerca do gênero e da história relatada no conto de Oscar Wilde.

Descrita e analisada a oficina 3, falaremos, a seguir, das atividades desenvolvidas na oficina 4.

#### 4.1.4 Oficina 4 – trabalho com o texto “Personagens” (ANEXO 2, p. 149-151)

##### Quadro 15 – Oficina 4

Data	12/06/2019
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Conexões</li> <li>• Sumarização</li> </ul>
Texto-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Personagens” (do livro “A Criação Literária: Prosa I”, de Massaud de Moisés)</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentários sobre o gráfico organizador da oficina 3</li> <li>• Teoria do gênero textual conto</li> <li>• Características do conto</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontamentos orais acerca do conto O Rouxinol e a Rosa</li> <li>• Leitura do texto “Personagens”</li> <li>• Preenchimento de gráfico organizador</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

A oficina 4 inicialmente tinha como objetivo verificar se os graduandos haviam compreendido a ferramenta do Gráfico Organizador e entender se ele havia facilitado a interpretação do texto lido. Apenas uma estudante ressaltou que o gráfico “deu uma direção” para analisar as informações do texto com mais clareza, pois sem ele ficaria difícil de encontrar um objetivo “real” para a leitura.

Ainda nesse momento, com base no conto lido, alguns dos acadêmicos fizeram apontamentos acerca da diferença do conceito de amor para cada um dos personagens principais do texto, os valores presentes na sociedade, a não valorização

do sacrifício feito pelo rouxinol por conta do comportamento frio tanto do estudante quanto da moça que preferiu as joias enviadas pelo sobrinho do tesoureiro. Uma das acadêmicas considerou que o dinheiro vale mais do que o amor e outra destacou o valor que o estudante dava para os livros. Isso evidencia que, mesmo não tendo considerado o Gráfico Organizador como elemento relevante para a análise do conto, os graduandos deram indícios de que elaboraram conhecimento significativo a partir da leitura sistemática do texto, tanto que, por vontade própria, teceram opiniões pessoais a respeito da história.

O segundo momento da oficina tinha como objetivo explorar o capítulo “Personagens”, retirado do livro “A Criação Literária: Prosa I”. Realizada a leitura, os graduandos procederiam ao preenchimento de um Gráfico Organizador, com o intuito de compreender e explorar a estratégia de sumarização. Tal estratégia solicitava que os acadêmicos destacassem as informações importantes da introdução, do desenvolvimento e da conclusão do texto lido. A título de ilustração, abaixo, temos o Gráfico Organizador empregado na oficina 4:

**Figura 10** – Gráfico Organizador 2

Nome:.....  
Data:.....

TÍTULO:

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Como vemos, o primeiro item fala do **título** criado pelos acadêmicos. Uma vez que se tratava de mera reprodução, quase a totalidade das participantes deu a mesma resposta: *Personagens*. Apenas Clarice afirmou que o título era “Personagens de um conto”.

Já o segundo item dizia respeito à **Introdução**. Nele, as respostas foram variadas e estão reproduzidas a seguir, no Quadro 16.

**Quadro 16** – Respostas ao quadro organizador da oficina 4 (a)

Participante	Introdução
Adélia	Poucas são as personagens que intervêm no conto: as unidades de ação, tempo lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos. Funcionam como pano de fundo, paisagem humana ou social. O conto não é entorno de um único personagem; outra participará, direta ou indiretamente na formulação do conflito que sustenta a história. Foco narrativo em primeira ou terceira pessoa.
Carolina	Poucas são as personagens que intervêm no conto: as unidades de ação, tempo, lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco.
Cecília	A quantidade de personagens em um conto; E a presença de poucos diálogos, apenas entre os personagens principais; O conto como narrativa breve.
Clarice	Poucas são as personagens que intervêm no conto: as unidades de ação, tempo lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos.
Cora	Em decorrência das características apontadas, poucas são as personagens que intervêm no conto: as unidades de ação, tempo e lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos. [...]: Não é necessário retratar vários personagens. O centro de gravidade deve repousar em duas pessoas ele e ela.
Hilda	As unidades de ação, tempo, lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos. Um mestre do conto moderno, preocupado não só com emprestar novidades técnicas à velha estrutura narrativa, mas também com seus fundamentos teóricos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir das respostas do quadro acima, verificamos que 5 das 6 acadêmicas destacaram o mesmo elemento como sendo relevante na parte introdutória do texto: **a reduzida população no palco dos acontecimentos**. Isso evidencia que, no tocante ao número de personagens, as participantes da pesquisa assimilaram a recorrente existência de um número reduzido de atores em textos do gênero conto.

Tais respostas apontam para um bom trabalho no que diz respeito à seleção de aspectos importantes no início do capítulo explorado na oficina. Como podemos

depreender do próprio texto, o reduzido número de personagens é, de fato, uma relevante característica do gênero textual em análise, o que aponta para a assertividade das respostas apontadas pelas graduandas.

Analisados os dados relativos à Introdução, passamos agora a tratar das respostas dadas ao tópico **Desenvolvimento**.

**Quadro 17** – Respostas ao quadro organizador da oficina 4 (b)

<b>Participante</b>	<b>Desenvolvimento</b>
Adélia	As personagens são estáticas ou planas. Oferecem uma faceta de seu caráter, no geral a mais relevante: o conto lembra uma tela em que se representasse o apogeu de uma situação dramática. O convívio com as personagens [...] matriz do conto. O intercâmbio [...] o conto focaliza.
Carolina	Epílogo enigmático. Mesmo nos casos em que o autor utiliza o foco narrativo de primeira pessoa ou de terceira pessoa aparente está presente um interlocutor, quando oculto ou subjacente. As personagens são estáticas ou planas.
Cecília	O epílogo enigmático; o enredo; o foco narrativo. O interlocutor oculto ou subjacente e a tensão dialética. O diálogo entre oponente e interlocutor. Estrutura do conto. O autor e o leitor.
Clarice	Não é possível o conto ser em torno de uma única personagem; Ainda que uma só avulte como protagonista, outra participará, direta ou indiretamente, na formulação do conflito que sustenta a história.
Cora	De onde não ser possível o conto ser em torno de uma única personagem; Ainda que uma só avulte como protagonista, outra participará, direta ou indiretamente, na formulação do conflito que sustenta a história [...] as personagens estáticas ou planas.
Hilda	Do contrário, não haveria conflitos, que pressupõe uma tensão dialética entre opostos. Ainda em consequência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens são estáticas ou planas, segundo a conhecida classificação proposta por E.M. Foster (aspects of the novel, 1927). O conto lembra uma tela em que se representasse o apogeu de uma situação dramática.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Considerando os dados constantes do quadro anterior, verificamos que todas as acadêmicas preencheram o Gráfico Organizador de modo mais extenso, uma vez que se tratava dos apontamentos das informações mais relevantes do

desenvolvimento do texto. Um elemento comum foi mencionado pela maioria (4 das 6 graduandas): **personagens estáticas ou planas**. Essa resposta deixa claro que, para as estudantes, um elemento indispensável do desenvolvimento do conto é justamente a estaticidade dos personagens. Mais uma vez, notamos assertividade no reconhecimento de elementos indispensáveis do texto lido, uma vez que a característica apontada pelas acadêmicas, de fato, marca esse gênero textual.

Outro elemento importante recorrente nas respostas foi o **epílogo enigmático**. Como sabemos, esse elemento é determinante para a sustentação dos contos, pois, em regra, tal enigma é solucionado no decorrer ou no desfecho do texto. No mesmo sentido, outros pontos foram recorrentes nas respostas: “não é possível o conto ser em torno de uma única personagem” e o “conto lembra uma tela em que se representasse o apogeu de uma situação dramática”.

Uma outra participante não reproduziu exatamente o texto. Ao afirmar que “não é possível o conto ser em torno de uma única personagem”, ela fez menção à existência de uma segunda personagem – além do protagonista – no decorrer da narrativa. Mesmo que de modo diverso, tal resposta faz referência à impossibilidade de existência de um único personagem.

Tais respostas apontam para a percepção, por parte das acadêmicas, da relevância da oposição entre personagens no texto e do fato de que o conto, em regra, representa o auge de uma situação dramática, dois importantes apontamentos do texto lido. Ainda assim, verificamos que menos da metade das estudantes destacou esses três últimos elementos do capítulo. Dada sua relevância teórica, o ideal seria que, pelo menos, 4 das 6 participantes tivessem apontado esses três itens em destaque acima. Notamos que foram encontradas dificuldades no tocante à seleção dos elementos de destaque no desenvolvimento do texto explorado nesta oficina. Aqui, temos espaço para mais uma autocrítica: talvez se tivéssemos enfatizado de modo mais esclarecedor o quanto o desenvolvimento do conto é uma parte de grande relevância para a compreensão do conteúdo lido, as estudantes poderiam ter realizado a etapa de modo mais fluido e poderiam ter apresentado menos dificuldade na realização dessa etapa da atividade.

Realizada a análise dos dados concernentes ao Desenvolvimento, exploraremos, a seguir, as respostas apontadas no item **Conclusão**.

**Quadro 18** – Respostas ao quadro organizador da oficina 4 (c)

<b>Participante</b>	<b>Conclusão</b>
Adélia	O autor de contos, de certo cômico da relativa importância dos nomes das personagens, chega mesmo a silenciá-los.
Carolina	O autor, focalizando-as no lance mais dramático de sua existência, imobiliza-as o tempo, no espaço e nos traços de personalidades. O convívio com as personagens dum conto dura o tempo da narrativa.
Cecília	A relação do leitor com os nomes dos personagens principais. Comparação do autor de romance e de conto. Nome dos personagens.
Clarice	O autor de contos, de certo cômico da relativa importância dos nomes das personagens, chega mesmo a silenciá-los.
Cora	Em vez de crescerem no discurso da narrativa, como as personagens de romance, oferecem uma faceta de seu caráter [...] o convívio com as personagens dum conto dura o tempo da narrativa. [...] a existência das personagens não apresenta mais espaço a imaginação do autor e do leitor: Relativa importância dos nomes das personagens, chega mesmo a silenciá-los.
Hilda	De onde o leitor, além de guardar na memória uma impressão que pouco a pouco se dilui, esquecer as mais das vezes o nome dos heróis. Ao contrário do autor de romance, o autor de contos, de certo cômico da relativa importância dos nomes das personagens, chega mesmo a silenciá-los.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Por fim, como evidenciado no quadro anterior, verificamos a menção por 5 das 6 participantes a um elemento comum: “a relativa importância dos nomes das personagens, chega mesmo a silenciá-los”. Essa resposta, que traz em seu bojo o elemento referente aos nomes dos personagens, não foi apontada por apenas 1 das 6 acadêmicas, o que nos permite dizer que as mesmas foram assertivas ao identificar na conclusão do texto lido o ponto mais relevante.

Diferentemente do que ocorreu no item *Desenvolvimento*, no quesito *Conclusão* as respostas não foram diversificadas, o que nos sugere que as acadêmicas percorreram caminhos semelhantes ao utilizar a estratégia de sumarização no preenchimento do item final. Considerando os caminhos percorridos pelas mesmas no preenchimento dos Gráficos Organizadores no decorrer das oficinas, podemos verificar que o emprego da estratégia de sumarização surtiu efeito positivo na compreensão das informações constantes do texto explorado neste

encontro. Fica evidente, também, que o trabalho com o elemento *Desenvolvimento* poderia ter sido pensado de modo mais cuidadoso, a fim de possibilitar que as graduandas não demonstrassem limitações durante a construção desse tópico do Gráfico Organizador.

Descrita a oficina 4, falaremos agora a respeito da oficina 5.

4.1.5 Oficina 5 – trabalho com o texto “Violência física e punição corporal: uma questão cult” (ANEXO 3, p. 152-154)

#### Quadro 19 – Oficina 5

Data	19/06/2019
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Conexões</li> <li>• Sumarização</li> <li>• Síntese</li> </ul>
Textos-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Violência Física e Punição Corporal: uma questão cult”</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações relevantes do texto lido</li> <li>• Fixação da estratégia de Sumarização</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento de gráfico organizador</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Considerando o objetivo geral das oficinas – explorar as estratégias de sumarização e síntese –, entendemos que, quanto mais imersos os graduandos estivessem no texto, mais conhecimento significativo eles produziram ao longo dos encontros. Essa proximidade se dá também em razão do trabalho com as estratégias, que, entre outros aspectos, promove momentos de abordagem dos textos antes, durante e depois, como já explicitado no início deste capítulo.

Desse modo, a Oficina 5 explorou a estratégia de síntese e, por isso, tivemos como pressuposto para as atividades deste encontro a ideia de que:

Synthesizing is a process akin to working a jigsaw puzzle. In the same way that we manipulate hundreds of puzzle pieces to form a new picture, students must arrange multiple fragments of information **until they see a new pattern emerge** (McKenzie 1996). Sometimes when we synthesize, we add to our store of knowledge and **reinforce what we already know**. Other times, we merge new information with existing knowledge to understand a new perspective, a new line of

thinking, or even an original idea. (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 211-212, grifos nossos)<sup>17</sup>

Como defendemos ao longo do presente texto, esta oficina teve como ponto de partida aquilo que os estudantes já conheciam, ou seja, as noções que eles já possuíam em relação à atividade de selecionar as informações de destaque de um texto. A partir disso, os estudantes trabalharam com o texto “Violência Física e Punição Corporal: uma questão cult”, presente na obra “Mania de bater: A Punição Corporal Doméstica de Crianças e Adolescentes no Brasil”, de Maria Amélia Azevedo e Viviane Nogueira Azevedo Guerra.

Novamente, os acadêmicos direcionaram-se à leitura do texto já com um objetivo bem definido: preencher um Gráfico Organizador com as informações mais relevantes acerca do conteúdo do texto de Azevedo e Guerra. A figura seguinte evidencia o esquema que os acadêmicos preencheriam como resultado da leitura.

**Figura 11** – Gráfico Organizador 3

Gráfico Organizador

Título: \_\_\_\_\_

Ideia Principal

Circule as 3 palavras mais importantes da ideia principal e escreva-as aqui

\_\_\_\_\_

Três detalhes importantes do texto

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

Resumo do texto em uma frase

\_\_\_\_\_

Fonte: Extraído da Internet (2019)<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “Sintetizar é um processo semelhante ao trabalho de um quebra-cabeça. Da mesma forma que manipulamos centenas de peças de quebra-cabeça para formar uma nova imagem, os alunos devem organizar vários fragmentos de informações **até que eles vejam um padrão emergir** (McKenzie 1996). Às vezes quando nós sintetizamos, adicionamos à nossa loja de conhecimento e **reforçamos o que já conhecemos**. Outras vezes, mesclamos novas informações com conhecimento existente para compreender uma nova perspectiva, uma nova linha de pensamento ou mesmo uma ideia original”.

<sup>18</sup> Adaptado de: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/FREE-Summary-Graphic-Organizers-435426>



A fim de ilustrar os preenchimentos realizados pelas acadêmicas nesta etapa, apresentamos os quadros abaixo:

**Quadro 20** – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (a)

<b>Participante</b>	<b>Ideia Principal</b>
Adélia	Abordar sobre a violência, afirmando que a violência não educa, e sim deseduca.
Carolina	Violência Doméstica contra crianças e adolescentes
Cecília	Violência “Doméstica contra a criança e ao adolescente
Clarice	A violência física e a punição corporal
Cora	Informa sobre a violência doméstica infantil
Hilda	Violência Doméstica contra crianças e adolescentes

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No que diz respeito à ideia central do texto, as discentes mencionaram, de forma unânime, **a violência** como centro do texto, talvez levadas pelo próprio título daquilo que foi lido. Vale mencionar que, em regra, textos científicos não possuem títulos metafóricos, mas sim uma espécie de título-síntese do conteúdo neles abordados. Isso pode ser uma justificativa para a uniformidade das respostas acima dadas pelas participantes da pesquisa. Além disso, metade das acadêmicas usou como ideia central a frase “Violência doméstica contra a criança e ao adolescente”, o que reforça a ideia de que boa parte delas entendeu como centro do texto a violência física contra crianças e adolescentes, não havendo, portanto, grandes divergências no preenchimento dessa parte do Gráfico.

O quadro abaixo ilustra as respostas dadas à segunda parte do gráfico:

**Quadro 21** – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (b)

<b>Participante</b>	<b>Três palavras mais importantes da ideia principal</b>
Adélia	violência – criança – educação
Carolina	violência – crianças – adolescentes
Cecília	violência – castigo corporal – criança
Clarice	violência – criança – cult
Cora	criança e adolescente – punição corporal – violência doméstica
Hilda	crianças – punição – violência

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pela leitura do quadro anterior, é possível entender que as participantes da pesquisa foram capazes de elencar de modo preciso três expressões que indicassem a ideia central do texto, uma vez que as palavras **violência** e **crianças** foram citadas por todas as acadêmicas. Ao considerarmos que essas expressões estavam estreitamente ligadas às informações centrais do texto, constatamos que as estudantes conseguiram identificar objetivamente os elementos necessários para a elaboração das respostas.

A seguir, temos as respostas elaboradas para mais uma das partes do Gráfico.

**Quadro 22** – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (c)

<b>Participante</b>	<b>Três detalhes importantes do texto</b>
Adélia	Violência como forma de educar Tendência a formar adultos menos criativos Abolição de punição corporal de crianças e adolescentes
Carolina	Toda ação que causa dor física é violência A criança deve ser protegida Uns apoiam e outros não
Cecília	A violência corporal contra a criança, punição leve A proteção da criança, de todas as formas de violência seja física ou mental O combate a violência doméstica em crianças, como forma de educação
Clarice	O termo cult se aplica a produções culturais Bater nos filhos: uma forma de educá-los? A criança deve ser protegida.
Cora	Violência Doméstica contra criança e adolescente, de natureza física, questão da punição corporal. Toda punição corporal de criança e adolescente seria considerada uma violência. Bater nos filhos – enquanto violência doméstica – deve ser combatida.
Hilda	Convenção das Nações Unidas sobre direito da criança Esperança do autor Straus (1994) de que a punição se extingue Bater nos filhos deve ser combatida

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pela análise do quadro anterior, notamos um elemento comum em todas as respostas: **violência contra crianças**. Se considerarmos tanto o conteúdo do texto quanto o título, verificamos que as acadêmicas se pautaram no mesmo elemento para sustentar suas respostas ao item em comento. Seria importante que os termos

violência e criança aparecessem nessa etapa da atividade em razão daquilo que estava disposto no texto, o que nos permite afirmar que, ainda que por diferentes caminhos, todas as acadêmicas apontaram detalhes, de fato, importantes daquilo que leram. A relação entre violência e a dualidade entre educação/agressão, pautada em questões culturais, também foi apontada por boa parte das estudantes, e isso evidencia que a essência do texto foi usada no preenchimento dessa etapa do Gráfico Organizador.

Abaixo, temos mais um quadro que ilustra a resolução dada pelas participantes da pesquisa ao último elemento do Gráfico:

**Quadro 23** – Respostas ao Gráfico Organizador da oficina 5 (d)

<b>Participante</b>	<b>Resumo do texto em uma frase</b>
Adélia	O texto traz aspectos negativos sobre punição corporal em crianças e adolescentes como forma de educa-los e mostrando que essa forma os deseduca
Carolina	O autor do texto afirma que bater nos filhos enquanto violência Doméstica deve ser combatida, já que é uma forma não de educa-los, mas de deseduca-los.
Cecília	A proteção à criança e ao adolescente de acordo com o art. 19 da ONU.
Clarice	Bater nos filhos enquanto violência doméstica deve ser combatida, já que é uma forma não de educá-los, mas sim de deseducá-los.
Cora	A criança deve ser protegida contra todas formas de violência física e mental.
Hilda	Educar sem violência é possível.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A intelecção do quadro 23 permite dizer que as estudantes traçaram um caminho próprio, o qual lhes possibilitou resumir o texto em apenas uma frase. Verificamos certa regularidade nas respostas, uma vez que 4 das 6 graduandas apontaram um elemento comum em seus resumos: a ideia de que a punição corporal deve ser evitada/combateda, mais uma evidência da boa percepção acerca do conteúdo central do texto, o que refletiu em interessantes frases de resumo, como aquelas vistas anteriormente e como aqueles presentes no elemento anterior do Gráfico, já analisado.

Concluída essa etapa relativa ao Gráfico Organizador, foi feita uma breve introdução ao tema síntese e ao verbo “Sintetizar”, com o intuito de apresentar para os acadêmicos o conteúdo que seria explorado em todos os encontros. Após ouvir o

que as estudantes entendiam por sintetizar (a fim de valorizar o que eles já conheciam sobre essa estratégia) trabalhamos, inicialmente, com os conceitos a seguir:

Significados de sintetizar:

Verbo transitivo direto e bitransitivo: fazer o resumo ou a síntese de; resumir; sintetizar o assunto; sintetizou nossas sensações através de um belo discurso.

Verbo bitransitivo e pronominal: agrupar as partes em separado que compõem um todo; combinar-se: sintetizou todas as ideias em apenas uma página.

Sinônimo de sintetizar: abreviar, compendiar, condensar, encurtar, recapitular, reduzir, resumir, sumariar. (Dicionário Online de Português)

Ao verificarem os diversos significados de “sintetizar”, os graduandos puderam confrontar os conceitos com aquilo que eles já sabiam e se preparar para a próxima oficina, que partiria justamente da ação de sintetizar para que pudessemos trabalhar a estratégia de síntese.

Finalizada a descrição da Oficina 5, passamos à apresentação da Oficina 6.

#### 4.1. Oficina 6 – Síntese: conceitos e prática

**Quadro 24** – Oficina 6

<b>Data</b>	<b>26/06/2019</b>
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Inferências</li> <li>• Conexões</li> <li>• Síntese</li> </ul>
Textos-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Violência Física e Punição Corporal: uma questão cult”</li> <li>• Como plantar rosas (de Sérgio Roberto Costa)</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão do conceito de síntese</li> <li>• Informações relevantes do texto “Como plantar rosas”.</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontamentos orais acerca do texto “Como plantar rosa”</li> <li>• Preenchimento coletivo de gráfico organizador</li> <li>• Elaboração individual de síntese escrita</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Considerando que o objetivo central desta oficina era explorar a estratégia de síntese aliada ao preenchimento do Gráfico Organizador, o encontro teve início com a revisão dos conceitos de síntese propostos por diferentes autores. Esse momento

proporcionou grande interação entre nós e os acadêmicos, uma vez que, a todo instante, eles eram instigados a participar da discussão do tema a partir das definições apresentadas.

Partimos da ideia de que:

Synthesizing is a process akin to working a jigsaw puzzle. In the same way that we manipulate hundreds of puzzle pieces to form a new picture, students must arrange multiple fragments of information until they see a new pattern emerge (McKenzie 1996). Sometimes when we synthesize, we add to our store of knowledge and reinforce what we already know. Other times, we merge new information with existing knowledge to understand a new perspective, a new line of thinking, or even an original idea (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 211-212)<sup>19</sup>

Além do conceito de síntese proposto por Harvey e Goudvis (2017), continuamos abordando noções imprescindíveis em relação a essa estratégia, visto que ela poderia continuar a ser empregada pelos graduandos ao longo de toda a jornada acadêmica. Assim sendo:

[...] quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento [...]. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante. Todas as estratégias se interconectam, se articulam para permitir sintetizar a informação e usá-la ativamente. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 45)

A partir das considerações de Giroto e Souza (2010, p. 45), justificamos o porquê do emprego de várias estratégias de leitura em cada uma das oficinas: para realizarem a síntese os estudantes lançam mão de diversas estratégias, tais como ativação de conhecimentos prévios, inferências e conexões. Quanto mais informações eles conseguem relacionar, mais próximos ficarão de cada um dos textos lidos e, assim, poderão interagir melhor com os textos e identificar neles as informações mais importantes para elaborar as próprias opiniões acerca do que leem.

Ainda abordando os conceitos de síntese, continuamos o estudo evidenciando que:

---

<sup>19</sup> Em livre tradução desta pesquisadora: “Sintetizar é um processo semelhante ao trabalho de um quebra-cabeça. Da mesma forma que manipulamos centenas de peças de quebra-cabeça para formar uma nova imagem, os alunos devem organizar vários fragmentos de informações até que eles vejam um padrão emergir (McKenzie 1996). Às vezes quando nós sintetizamos, adicionamos à nossa loja de conhecimento e reforçamos o que já conhecemos. Outras vezes, mesclamos novas informações com conhecimento existente para compreender uma nova perspectiva, uma nova linha de pensamento ou mesmo uma ideia original”.

A estratégia de sintetizar ocorre quando articulamos o texto lido com o nosso repertório de informações e conhecimentos preexistentes sobre o tema abordado, como também nossas impressões pessoais, reconstruindo o texto lido, numa interação indissociável entre autor/texto/leitor. Dessa forma, ao sintetizar, fazemos uso de nosso conhecimento prévio, relacionando-o aos fatos importantes destacados no texto (GOMES et. al., 2017, p. 102)

A partir das considerações acima, os acadêmicos foram levados a compreender justamente o que diferencia a sumarização e a síntese: esta última alia informações do texto às opiniões pessoais do leitor. Portanto, ao realizarem atividades cujo foco estivesse na estratégia de síntese, para muito além de identificar as informações relevantes do texto, os graduandos sempre teriam oportunidade de relacionar o conteúdo lido àquilo que eles mesmos pensam em relação ao que exploraram em cada um dos textos selecionados para as oficinas.

A fim de reforçar a relação existente entre as estratégias já estudadas ao longo das oficinas e os conteúdos anteriormente explorados, foi projetada uma pirâmide dividida em três partes, assim disposta: 1) no começo eu estava pensando; 2) quando eu estava lendo, eu estava pensando; 3) agora eu penso. A fim de exemplificar a imagem, fizemos uso do conto “O Rouxinol e a Rosa”, já estudado em sala, a fim de que os graduandos pudessem compreender significativamente um caminho possível para a elaboração de uma síntese, objeto desta oficina.

**Figura 12 – Sugestão de síntese**



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Com base na sugestão acima e nos procedimentos realizados para a elaboração da figura anterior, os acadêmicos foram estimulados a produzir uma **síntese coletiva** que teve como suporte o texto “Como plantar rosas” (oficina 2). Seguindo o proposto, destacamos as palavras “rosa”, “plantio”, “clima”, “mercado” e “espécies”, consideradas pelos acadêmicos como as mais importantes do texto.

A partir disso, solicitamos que para a elaboração da síntese coletiva, o guia seriam as palavras selecionadas anteriormente e o modelo constante na figura 13. Assim, tivemos o seguinte resultado:

**Figura 13** – Síntese coletiva do texto “Como plantar rosas”



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Por fim, após encerrada a síntese coletiva, a oficina 6 foi finalizada com a proposta de escrita individual – considerando todos os elementos anteriores já discutidos na oficina – de uma **síntese escrita** do texto do encontro anterior (“Violência física e punição corporal: uma questão cult”). Isso em razão de seu conteúdo ser de conhecimento dos acadêmicos por já o terem lido e por terem feito o preenchimento, inclusive, de Gráfico Organizador com as suas informações centrais ainda na oficina 5.

A seguir, reproduzimos as sínteses elaboradas com base no texto “Violência física e punição corporal: uma questão cult”:

**Quadro 25 – Síntese escrita**

<b>Adélia</b>
<p>Determinados assuntos ao redor do tema violência, causa determinado impacto, ainda mais quando se relaciona a crianças e adolescentes.</p> <p>De acordo com Newell (1989), toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representam um só continuum de violência. Portanto, qualquer situação em que se uma criança já pode-se considerar uma violência.</p> <p>As autoras apresentam a influência da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU – 20/11/1989) que, em seu art. 29, coloca que a criança deve ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental [...]. Embora esta convenção seja pouco explicitadora quanto ao tema específico da punição física, uma vez que não entra em por menores conceituais do que se entende por todas as formas de violência física, ainda assim apresentou um avanço sobre a questão.</p> <p>Azevedo e Nogueira (2001), abordam a divisão de opiniões sobre a violência contra as crianças afirmando que para muitos, só será violência se se tratar de castigo imoderados e/ou cruéis, já que conservadoramente veem como educativo. Para outros, toda e qualquer medida punitiva que atinja o corpo da criança e/ou adolescente pode e deve ser considerada violência, na medida em que lhe causa dor física.</p> <p>Diante desses dois pontos de vistas, as autoras preferem por compartilhar do segundo, ou seja, abolição de qualquer tipo de punição corporal contra crianças e adolescentes.</p> <p>Levando em consideração esses argumentos divergentes, nota-se que possivelmente alguns argumentos deveriam ser reconsiderados em determinados contextos.</p>
<b>Carolina</b>
<p>O texto intitulado “violência física e punição corporal: uma questão cult”, tem como ideia principal nos explicar que existe uma grande divisão em nossa sociedade, sendo ela a punição corporal como uma de educar nossos. A punição corporal divide opiniões porque cada um tem um jeito de educar seus filhos, uns acreditam que a violência contra crianças e adolescentes acontece por meio de castigos cruéis e outros quando se atinja o corpo já é considerado violência. Por isso, em nossa sociedade a punição corporal é uma questão cultural. Muitas pessoas defendem a punição corporal e outros querem combatê-la pois simplesmente acreditam que não é a melhor forma de educar nossas crianças e adolescentes.</p>
<b>Cecília</b>
<p>No livro “Mania de bater” (2010) das autoras Maria Amélia Azevedo e Viviane Nogueira de Azevedo Guerra, abordam a violência corporal em crianças e adolescentes, ressaltam com o capítulo “Violência Física e Punição Corporal: uma questão cult”, tanto as colocações sociais da agressão na infância e na adolescência.</p> <p>A ideia principal do texto é enfatizar a divisão de opiniões a respeito da punição corporal é uma questão cultural que divide opiniões, para alguns punir os filhos fisicamente só será violência se tratar de castigos imoderados e/ou cruéis, assim</p>



que outras quaisquer medidas punitivas que atinja o corpo da criança ou adolescente podem ser consideradas violência. Na medida em que lhe causa dor física.

Portanto, o texto apresentado por Azevedo e Guerra (2010), apontam a maneira de educar os filhos é uma questão cultural que diverge opiniões entre os que são à favor e contra a punição física, estes alegam que se trata de violência e deve ser combatida, já que não é uma forma de educá-los.

#### Clarice

Violência Física e Punição Corporal: uma questão cult, com a divisão de opiniões a respeito do assunto, essa punição como uma forma de educar os filhos, opiniões contrárias de ambas as partes, o educar ou não educar. A punição corporal é uma questão cultural que divide opiniões, sendo assim, para muitos, punir os filhos fisicamente só será violência, castigos cruéis. A divisão de opiniões consiste em que os que são contra alegam que se trata de violência e deve ser combatida, os a favor que é uma forma de educar.

#### Cora

A violência física e punição é vista como uma questão cult, sendo uma divisão de opiniões a respeito da punição corporal ser uma forma de educar os filhos.

Para Azevedo e Guerra (s/d), a punição corporal é uma questão cultural que divide opiniões, por isso, para muitos, punir os filhos fisicamente só será violência se tratar de castigos imoderados e/ou cruéis.

Ao contrário, para outros, toda e qualquer medida punitiva que atinja o corpo da criança e/ou adolescente pode ser considerada violência, na medida em que lhe causa dor física.

Posto isso, para as autoras, a maneira de educar os filhos é uma questão cultural que diverge opiniões entre os que não e os que são contra a punição física, estes alegam que se trata de violência e deve ser combatida, já que não é uma forma de educá-los.

#### Hilda

No texto de Maria Amélia Azevedo e Viviane Nogueira de Azevedo Guerra, a divisão de opiniões a respeito da punição corporal ser uma forma de educar os filhos. A punição corporal é uma questão cultural que divide opiniões, para muitos, punir os filhos fisicamente só será violência se se tratar de castigos imoderados e/ou cruéis. Para outros, toda e qualquer medida punitiva que atinja o corpo da criança e/ou adolescente pode ser considerada violência, na medida que lhe causa dor física.

A maneira de Educar os filhos é uma questão cultural que diverge opiniões entre os que são e os que são contra a punição física, estes alegam que se trata de violência e deve ser combatida, já que não é uma forma de educá-los.

A partir da leitura de cada uma das **sínteses escritas** com base no texto “Violência física e punição corporal: uma questão cult”, percebemos que, ainda por caminhos/estruturas distintas, as acadêmicas conseguiram elaborar o texto de modo eficiente e de forma a evidenciar sua compreensão acerca do conteúdo lido. Ao

observarmos detidamente o conteúdo das sínteses realizadas, notamos que em todas elas a dualidade de opiniões entre educação e punição física ficou evidente e fez parte da composição escrita, deixando claro que essa divergência de opiniões é resultado de uma questão cultural de como os pais acreditam que devam educar os filhos.

Sendo assim, novamente percebemos que todo o trabalho sistemático com o texto – desde a ativação dos conhecimentos prévios até a construção individual da síntese – conduziu as acadêmicas a um contato mais aprofundado com o texto. Isso tornou possível que elas identificassem dele os elementos mais importantes para o preenchimento do Gráfico Organizador e, no momento posterior, que elas elaborassem a síntese com as próprias palavras, conforme podemos notar na transcrição dos textos acima.

A extensão dos textos não é um elemento preponderante para nossa análise, mas, nas produções apresentadas, notamos que alguns deles ficaram mais extensos em razão da repetição de determinadas ideias dentro do mesmo texto a partir do uso de palavras diferentes. Esse elemento denota que precisaríamos ter evidenciado de forma mais precisa que a extensão do texto não seria indicador de adequação ou não à proposta feita. Ressaltar que a objetividade poderia favorecer a escrita da síntese provavelmente teria colaborado para que as estudantes não fossem redundantes durante o processo de escrita, talvez na tentativa de tornar o texto mais extenso. Sendo assim, já teríamos mais um elemento a ser aprimorado caso a oficina fosse feita em outras ocasiões.

Finalizado este encontro, passamos a relatar a oficina 7.

#### 4.1.7 Oficina 7 – trabalho com o texto “Os três porquinhos” (ANEXO 4, p. 155-157)

**Quadro 26 – Oficina 7**

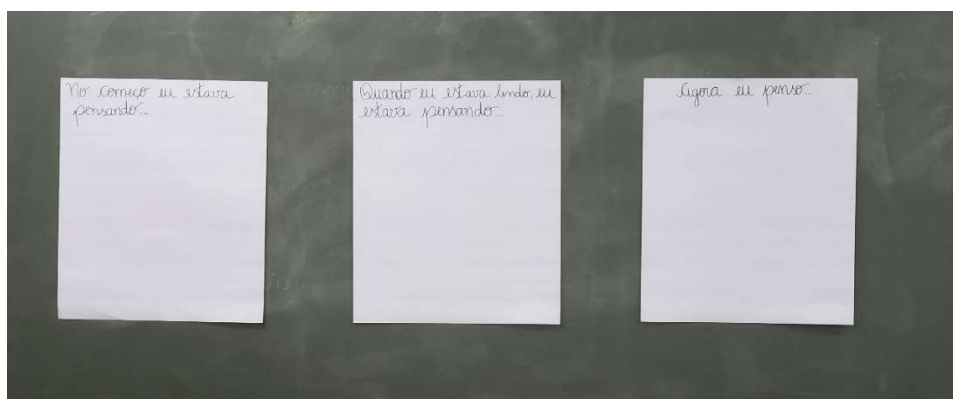
Data	03/07/2019
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Inferências</li> <li>• Conexões</li> <li>• Síntese</li> </ul>
Textos-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os Três Porquinhos” (de “A psicanálise dos contos de fada”, de Bruno Bettelheim)</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos do conto</li> <li>• Informações relevantes do texto “Os três porquinhos”</li> </ul>

Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento de gráfico organizador</li> <li>• Elaboração de Síntese</li> </ul>
-------------------------------------	---

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

A oficina de número 7 foi realizada com o intuito de explorar as informações relativas ao texto “Os Três Porquinhos” (de “A psicanálise dos contos de fada”, de Bruno Bettelheim) a partir, sobretudo, da estratégia de síntese. Como reforço daquilo que já havia sido feito na oficina anterior, este encontro teve início com a abordagem do texto a partir do esquema a seguir:

**Figura 14** – Imagem 1 – Esquema antes, durante e depois da leitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

O esquema acima retoma aquilo que discutimos teoricamente na oficina 1: a abordagem de um texto envolve **o antes, o durante e o depois da leitura**. Isso porque o leitor lança mão de seus conhecimentos prévios antes de ler, faz inferências e conexões durante a leitura e consegue elaborar uma sumarização ou uma síntese depois de ter lido.

Feita a leitura do texto de Bruno Bettelheim, os graduandos procederam ao preenchimento do Gráfico Organizador com base nas três etapas apontadas na imagem anterior. O quadro a seguir evidencia como cada uma das estudantes respondeu às perguntas: 1) no começo; 2) quando eu estava lendo e 3) agora eu penso, conforme esquema da Figura 12.

**Quadro 27** – Três etapas

Participante	Começo, meio e fim
Adélia	<b>No começo:</b> Que seria apenas o conto de fadas, por causa do tema “Os três porquinhos”;

	<p><b>Quando eu estava lendo:</b> Que o texto teria reflexões sobre a estória dos “Os três porquinhos”;</p> <p><b>Agora eu penso:</b> Que a estória “Os três porquinhos”, vai muito além de uma única “historinha”, e sim onde através dela as crianças possam refletir e por conseguinte seguir os melhores exemplos dos personagens;</p>
Carolina	<p><b>No começo:</b> Que seria apenas a história dos três porquinhos;</p> <p><b>Quando eu estava lendo:</b> Agora estou pensando que é sobre o princípio do prazer e da realidade; A diferença entre conto de fadas e fábulas; Princípio da realidade: é capaz de odiar o desejo de brincar;</p> <p><b>Agora eu penso:</b> Agora eu penso que o conto de fadas, deixa todas as decisões a nosso encargo, incluindo a opção de querermos ou não chegar a decisões; E a fábula sempre afirma explicitamente uma verdade moral, nada é deixado à nossa imaginação;</p>
Cecília	<p><b>No começo:</b> No conto de fadas “Os três porquinhos”, a verdadeira versão sobre o mascaramento do “Felizes para sempre”;</p> <p><b>Quando eu estava lendo:</b> Que todo conto ou fábulas tem sua finalidade, ao ser lido para as crianças, possibilitando desenvolver o princípio do prazer e até mesmo o princípio da realidade na vida;</p> <p><b>Agora eu penso:</b> As fábulas e os contos de fadas, advindos da oralidade, não são textos ingênuos. Pode proporcionar durante o deleitar-se à criança a percepção do senso de justiça, assim como também perspicácia para as relações pessoais e sociais.</p>
Clarice	<p><b>No começo:</b> História infantil; Conto de fadas;</p> <p><b>Quando eu estava lendo:</b> O princípio do prazer X o princípio da realidade; ensinar crianças através dos contos; Tomar ou não decisões;</p> <p><b>Agora eu penso:</b> Amadurecimento das crianças, através dos contos; Encorajar o amadurecimento infantil;</p>
Cora	<p><b>No começo:</b> ser o conto clássico dos três porquinhos;</p> <p><b>Quando eu estava lendo:</b> o quanto tudo tem um significado e como nós e a criança pode entender/interpretar uma estória;</p> <p><b>Agora eu penso:</b> Que devemos apontar como realmente são os contos e quando, onde, como e porque foram escritos;</p>
Hilda	<p><b>No começo:</b> Que falaria sobre a história dos 3 porquinhos; que seria contada em outra versão; que traria fatos novos do conto de fadas;</p> <p><b>Quando eu estava lendo:</b> Na preguiça dos porquinhos; que só devemos trabalhar e não se distrair;</p> <p><b>Agora eu penso:</b> Que as crianças ficam feliz com a punição do lobo e não vê a sorte dos outros lobos;</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pelo preenchimento do Gráfico anterior, notamos que, em um primeiro momento, as acadêmicas acreditaram que iriam ler a história tradicional dos Três Porquinhos, descrita por elas como “infantil”, “a verdadeira versão”, “clássico”. Isso aponta para a ideia de que a versão original do texto fazia parte do repertório das

acadêmicas, e foi apontada por todas elas nessa etapa de “**no começo**”, usada para ativar os conhecimentos prévios das estudantes e possibilitar que fizessem inferências daquilo que seria lido.

Já para o elemento “**quando eu estava lendo**” verificamos que, a partir do uso de expressões e frases bastantes distintas, todas as acadêmicas explicitaram que passaram a compreender que se tratava de um texto voltado à reflexão e à análise psicológica da história, numa perspectiva analítica do conteúdo da obra e sua relação com a formação de valores morais vistos em sociedade. Prova disso está no uso de expressões como “reflexões”, “princípio”, “ensinar”, o que mostra que as acadêmicas notaram uma nova abordagem em relação à história original.

No que diz respeito ao item “**agora eu penso**”, ficou evidente que as alunas notaram que a história vai muito além de uma narrativa, de uma possível história infantil, despretensiosa. As respostas apontam que as estudantes viram no texto um conteúdo que “vai muito além de uma única historinha”, que a “fábula sempre afirma explicitamente uma verdade moral”, além disso, “as fábulas e os contos de fadas, advindos da oralidade, não são textos ingênuos”, “amadurecimento das crianças”, “devemos apontar realmente como são os contos”.

Por essas respostas, é possível dizer que as acadêmicas selecionaram do texto informações relevantes, capazes de colaborar para a construção de conhecimentos significativos em relação aos gêneros conto e fábula, a partir de um novo olhar para uma história clássica já pertencente ao repertório das graduandas. Pela interpretação das respostas, compreendemos que as estudantes formaram suas opiniões pessoais em relação àquilo que leram, visto que foram além do que estava posto explicitamente e elaboraram respostas a partir das próprias perspectivas de análise do conteúdo do texto explorado nesta oficina, caminhando rumo à autonomia e à crítica no exercício da leitura. Dando continuidade à dinâmica da oficina, pedimos aos acadêmicos que destacassem o que para eles configuraria como pontos-chave do texto. No próximo quadro, temos as respostas elaboradas pelas acadêmicas, cujas produções escritas foram analisadas.

#### **Quadro 28** – Respostas ao gráfico organizador de “Os três porquinhos”

<b>Participante</b>	<b>Ideia central</b>
Adélia	Realidade; prazer; conto de fadas; fábulas; amadurecimento; o princípio do prazer versus o princípio da realidade.

Carolina	Crianças; prazer; realidade; conto de fadas; fábulas; “os três porquinhos”.
Cecília	Princípio de prazer; princípio da realidade; fábulas; conto de fadas; criança; “os três porquinhos”.
Clarice	P. Prazer P. Realidade; Ensinam à criança pequena; O conto de fadas deixa todas as decisões a nosso encargo, incluindo a opção de querermos ou não chegar a decisões; Em boas histórias as crianças identificam os animais; Encorajar o amadurecimento infantil; Contos de fadas histórias infantis.
Cora	Infância/criança; verdade moral; fantasioso/realidade; Identidade; desenvolvimento; contos.
Hilda	Lobo; Preguiçosos; Progresso; Personalidade; Vitória; Porquinhos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O quadro anterior nos mostra que os elementos **realidade/prazer e criança** foram mencionados por 4 das 6 participantes, o que indica que esses itens fizeram parte da percepção da maioria das acadêmicas em relação àquilo que fora apresentado no texto. De forma indireta, mais uma das participantes mencionou os termos ao trazer “fantasioso/realidade”. Portanto, as informações acima expõem um aproveitamento interessante das graduandas no tocante à ideia central daquilo que foi lido, que, mesmo com o uso de termos distintos, convergiram para os mesmos pontos ao final da análise e na elaboração escrita da resposta.

Como elemento final da oficina, após realizarem o preenchimento do Gráfico Organizador já apresentado, os estudantes deveriam elaborar uma síntese individual acerca do texto lido. A seguir, apresentamos cada uma dessas produções<sup>20</sup> exatamente como foram feitas pelas acadêmicas, sem nenhuma alteração de conteúdo ou de escrita.

#### Quadro 29 – Síntese individual

<b>Adélia</b>
<p>Em “Análise de contos e fábulas”, Bruno Bettelheim, aborda a semelhança entre o conto de fadas. “Os três porquinhos”, e a escolha entre seguir o princípio do prazer ou o princípio da realidade na vida.</p> <p>De acordo com as autoras, as casas que os três porquinhos constroem são simbólicas do progresso do homem na história. De uma choça desajeitada para uma casa de madeira, uma casa de tijolos. Internamente, as ações dos porquinhos mostram o progresso da personalidade dominada pelo ID para a personalidade influenciada pelo superego, mas essencialmente controlada pelo ego.</p>

<sup>20</sup> A acadêmica denominada “Cora” não entregou a síntese escrita e individual do texto “Os três porquinhos”, solicitada como atividade a ser realizada após o preenchimento do Gráfico Organizador.

A estória dos três porquinhos sugere uma transformação na qual muito prazer é retido, porque agora a satisfação é buscada com verdadeiro respeito pelas exigências da realidade.

Por conseguinte, nota-se que os contos de fada não são apenas entreter as crianças, e sim para que haja possíveis reflexões. Portanto, a criança sozinha consegue amadurecer de verdade.

### **Carolina**

O texto intitulado “Os três porquinhos”, o princípio do prazer versus o princípio da realidade, de autoria de Bruno Bettelheim, está escrito no livro “A psicanálise dos contos de fadas”, e ele é organizado por introdução, desenvolvimento e conclusão. O autor trata sobre as diferenças entre conto de fadas e fábula, trazendo histórias como: os três porquinhos e a cigarra e a formiga. A criança por meio das histórias passará a desenvolver sua inteligência e também liberdade.

O texto tem a intenção de mostrar para a criança, de uma forma perfeita que ela tirará dessas histórias lições e valores, seja boa ou má. O objetivo principal do texto é ensinar para as crianças que por meio das lições ela será mais madura e sairá da servidão dos adultos, ela passará então a entender a diferença entre o princípio do prazer que é o brincar e o princípio da realidade que adia todo o desejo de brincar.

### **Cecília**

O texto de Bettelheim (1903) “Os três porquinhos”, presente no livro “A psicanálise dos contos de fadas”, do mesmo autor, mas traduzido por Carvalho (1980)”, expõe os princípios do prazer e os princípios da realidade presente em um conto de fadas ou em uma fábula a ser contada a uma criança.

Inicialmente o texto aborda o êxtase do conto de fadas “Os três porquinhos”, e o quanto internamente as crianças suas simbologias, desta maneira não é uma narrativa inocente destinada à infância.

Posteriormente, Bettelheim (1903), também dá o exemplo da fábula “A cigarra e a formiga” de Esopa mostrando seu real significado, não possuindo nenhuma ingenuidade.

O texto aponta as diferenças de conto “Contos de fadas” que tem sempre um final feliz e as fábulas que possivelmente já apresenta o ensinamento do finalizar a estória.

Aparentemente Bettelheim (1903), quer expor com o texto a necessidade da literatura para a criança assim como apresentar que não é uma narrativa inocente, que deste a oralidade ela possui um objetivo, principalmente na infância.

Portanto, cumpre uma função, Bettelheim (1903), ressalta que pode oportunizar por meio dos contos de fadas e fábulas podem oportunizar que as crianças adquiram o senso de justiça dela pensar sobre o futuro, entre outras ações que nos são sobradas durante a vida adulta.

### **Clarice**

O texto de Bruno Bettelheim intitulado “Os três porquinhos”- nos levou a pensar, a priori, que tratava-se de história infantil, contos de fadas.

Entretanto, no decorrer da leitura, constatamos que o texto nos remete a influência de tomar ou não decisões, incentivar e ensinar as crianças através dos contos.

Ao final da leitura entendi que o texto nos faz ter um pensar mais elaborado e profundo, nos enfatiza um amadurecimento do entender, através das histórias, assim, adquirindo uma lição para a vida cotidiana.

### Hilda

O texto “Os três porquinhos”, retirado do livro “A psicanálise dos contos de fada”, de Bruno Bettelheim aborda a realidade dos contos de fadas. A princípio o texto aborda a fábula dos três porquinhos, onde o lobo consegue com o seu sopro derrubar as casas construídas por dois dos três porquinhos.

No decorrer do texto, pude perceber que o texto vai além da fábula onde o vilão (lobo) se dar mal no final, o texto aborda princípios da realidade da criança, mostrando que para ter algo sólido, bem feito é preciso de muito esforço e dedicação.

Com a chegada do lobo, que para nossa realidade seria como as dificuldades da vida, mostrando que quem nos preparou adequadamente para aquele momento ficará sem casa. O texto aborda também o sentido de que, quem se diverte não terá algo sólido, ou coisas boas, que para ser responsável e ser “o cara” você precisa trabalhar e não se divertir, em contrapartida, o texto diz que, as crianças veem que é preciso ser responsável como o porquinho que construiu a casa de alvenaria. O autor mostra vantagens de crescer, dado que o terceiro é mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como maior e mais velho.

O texto dirige o pensamento da criança sobre seu próprio desenvolvimento, sem nunca dizer o que deveria ser, permitindo que a criança tenha suas próprias conclusões.

A partir da leitura e análise das sínteses escritas elaboradas pelas acadêmicas, notamos que todas elas têm início com a menção ao nome do texto e quase todas as estudantes mencionaram logo no primeiro período do texto o nome do autor da obra lida. Isso auxilia o leitor a se localizar em relação ao texto e ao seu autor, o que nos parece um modo interessante de se dar início a uma síntese.

Mais uma vez ressaltamos que a extensão da escrita não é um elemento preponderante dessa estratégia, porém, ela pode indicar maior ou menor objetividade na escrita. De modo geral, notamos que as graduandas se valeram da objetividade para favorecer a elaboração do texto, que tinha como base a versão pessoal, subjetiva de cada uma das estudantes, uma vez que esse é o diferencial da síntese: possibilitar que o leitor acrescente sua opinião pessoal às informações selecionadas do texto.

Em relação ao conteúdo integral das sínteses, é possível perceber que todas elas apontam para a teoria explorada no texto, com apontamentos relativos à diferença entre conto de fadas e fábula e a elementos concernentes à psicologia presente na história clássica dos três porquinhos.

Por fim, no que tange à opinião pessoal, todos os textos a trouxeram como elemento final da síntese, o que mostra que a imersão no conteúdo lido possibilita que os leitores tracem suas próprias visões acerca do que leram. A maioria das acadêmicas deu ênfase a essa etapa da escrita, demonstrando interesse pelo



conteúdo inovador presente no texto. Houve, inclusive, quem usasse a maior parte da síntese para expor a opinião pessoal acerca do conteúdo lido. Isso mostra a riqueza presente na estratégia de síntese quando o objetivo é justamente o aprimoramento da compreensão leitora, exatamente por aliar informação e opinião, o que auxilia na construção da autonomia e da criticidade leitora.

Relatada a oficina 7, passamos a falar da oficina 8.

#### 4.1.8 Oficina 8 – trabalho com o texto “A prática docente na formação do leitor literário” (ANEXO 5, p. 158-160)

##### Quadro 30 – Oficina 8

Data	10/07/2019
Estratégias de leitura usadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Conexões</li> <li>• Síntese</li> </ul>
Texto-base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic”, de Áureo José Barbosa</li> </ul>
Conhecimentos explorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto</li> <li>• Informações relevantes do texto</li> </ul>
Material elaborado pelos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontamentos orais acerca do texto do PNAIC</li> <li>• Preenchimento de gráfico organizador</li> </ul>

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

A Oficina 8 teve início com a apresentação dos livros “A psicanálise dos contos de fada”, de Bruno Bettelheim, e “A prática docente na formação do leitor literário”, de Áureo José Barbosa. Tal momento foi realizado com o intuito de estimular mais uma vez a prática de leitura entre os graduandos que participaram das oficinas, indicando-lhes leituras possíveis de serem feitas por meio de exemplares que façam parte do acervo da Biblioteca Regional do Câmpus Universitário de Rondonópolis. Além disso, a primeira obra foi exposta com o objetivo de relembrar o texto explorado na oficina anterior, já o segundo livro foi exposto a fim de localizar os estudantes em relação à obra da qual o texto a ser trabalhado na atividade final das oficinas foi extraído.

O texto “A prática docente na formação do leitor literário” foi escolhido para a última atividade desenvolvida nas oficinas em razão de que, por haver graduandos de Letras e de Pedagogia, entendemos ser relevante explorar textos que abordassem a

temática da alfabetização e do letramento, uma vez que tal temática faz parte da realidade daqueles estudantes no que diz respeito à sua futura atuação profissional.

Novamente reforçamos que ter em mente de modo muito claro os objetivos de cada leitura possibilita que a atividade colabora para a elaboração de conhecimento significativo para os estudantes bem como é um elemento importante para a interação entre os acadêmicos e cada um dos textos escolhidos para o trabalho durante cada uma das Oficinas de Leitura e Produção Textual.

Sendo assim, foi realizada a leitura do texto “Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic”, retirado do livro de Áureo José Barbosa, já apresentado no momento inicial desta oficina.

Após lerem, os acadêmicos passaram a preencher individualmente o Gráfico Organizador referente ao texto. Nesse momento, os estudantes puderam tirar dúvidas e interagir com os colegas acerca de seus diversos pontos de vista relativos à leitura. Entendemos que essa interação é mais um elemento colaborativo para a imersão nos sentidos do texto e para o preenchimento do Gráfico.

**Figura 15** – Gráfico Organizador 4

Nome: ..... Data: ..... / ..... / .....

Título da obra: \_\_\_\_\_

Título do subcapítulo: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Palavras-chave:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

Ideia central: \_\_\_\_\_

Alfabetização: \_\_\_\_\_

Letramento: \_\_\_\_\_

Síntese: \_\_\_\_\_

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Agora, apresentamos e analisamos as respostas dadas pelas acadêmicas ao preencherem o Gráfico Organizador desta oficina. Inicialmente, a ferramenta pedia que os estudantes indicassem: título da obra, título do subcapítulo e autor. Não será

feita a reprodução dessas respostas, uma vez que, como eram elementos objetivos do texto, não houve nenhuma distinção entre as resoluções, e todas elas responderam de forma idêntica.

Já o segundo elemento do gráfico solicitava que fossem indicadas 5 palavras-chave. A seguir, temos as respostas dadas pelas estudantes.

**Quadro 31** – Respostas ao quadro organizador da oficina 8 (b)

Participante	Palavras-chave
Adélia	Alfabetização, Letramento, Interação, Criança, Professor
Carolina	Alfabetização, Letramento, Ensino, Aprendizagem, Crianças
Cecília	Alfabetização, Letramento, PNAIC, Leitura e escrita, Ensino
Clarice	Alfabetização, Letramento, Projeto Pedagógico, Escrita, Inserção social
Cora	Alfabetização, Letramento, PNAIC
Hilda	Leitor, Professora, Alfabetização, Letramento

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pelos dados constantes do quadro acima, verificamos que as palavras *Alfabetização* e *Letramento* foram citadas por todas as graduandas. É importante frisar que 5 das 6 participantes indicaram os dois termos como os que encabeçaram a lista de palavras-chave, o que pode evidenciar a ligação que as acadêmicas estabeleceram entre o título do capítulo lido (“Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic”) e a escolha das palavras que sintetizariam as ideias do texto explorado. Já outras palavras como *criança*, *professor*, *PNAIC*, *leitura e escrita* foram citadas por duas das 6 participantes, de modo aleatório, o que demonstra que tais termos igualmente foram indicados como expressões resumidoras do conteúdo explorado no capítulo em análise.

**Quadro 32** – Respostas ao quadro organizador da oficina 8 (c)

Participante	Tema
Adélia	Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic.
Carolina	Alfabetização e letramento na Aprendizagem da criança
Cecília	A alfabetização e o letramento na fase de alfabetização
Clarice	A prática docente na formação do leitor literário
Cora	Alfabetização e Letramento
Hilda	Alfabetização na Idade Certa

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao observarmos o quadro acima, é possível verificar que as respostas dadas ao item “Tema” reiteradamente mencionaram os termos *alfabetização e letramento*. Das 6 acadêmicas, 5 compuseram suas respostas com base nesses dois termos, o que evidencia, mais uma vez, certa uniformidade na definição do *tema* do texto analisado.

É possível verificar, a partir das respostas apresentadas, que a trajetória das oficinas surtiu efeitos positivos evidentes no modo pelo qual as graduandas passaram a abordar os textos, sobretudo esse último. Temos aí um indício de que as sistemáticas abordagens dos textos podem aprimorar a interação entre os universitários e os materiais escritos explorados durante as oficinas. Mais uma vez, ressaltamos que não há que se falar em certo ou errado na elaboração das respostas, visto que as estratégias de leitura trabalhadas não são receitas de como se abordar um texto, mas sim ferramentas pedagógicas que podem auxiliar na interação leitor/texto, ocasião em que diferentes caminhos são possíveis para se traçarem as respostas.

**Quadro 33** – Respostas ao quadro organizador da oficina 8 (d)

<b>Participante</b>	<b>Ideia central</b>
Adélia	Propor distinção entre os termos alfabetização e letramento
Carolina	Alfabetizar, letrando, ensinar a ler e escrever
Cecília	Alfabetização e letramento, são ações distintas. A necessidade de oportunizar durante a fase de alfabetização os diversos tipos de textos que circulam nas vivências sociais das crianças, assim como oportunizar novos para que as conheçam.
Clarice	A alfabetização e o letramento.
Cora	Pontuar os diferentes posicionamento sobre alfabetização e letramento
Hilda	Prática de leitura, Alfabetização e letramento, Formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O próximo elemento do gráfico pedia que os graduandos indicassem o que era “**alfabetização**”. A essa parte do gráfico, as respostas foram:

**Quadro 34 – Alfabetização**

<b>Participante</b>	<b>Alfabetização</b>
Adélia	Ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.
Carolina	É a construção do conhecimento conceitual do sistema alfabético da escrita. Trata-se de leitura e escrita. (Leal, Albuquerque, Morais, 2010, p. 18)
Cecília	Se apropriar da escrita alfabética, praticando a leitura e a escrita de forma autônoma.
Clarice	A alfabetização estaria relacionada à aprendizagem da notação alfabética. Torna-se alfabetizado é possuir o domínio da escrita alfabética.
Cora	Para alguns autores alfabetização está relacionado com aprendizagem de noções alfabéticas.
Hilda	Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Alfabetizar letrando. Escrita alfabética.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ainda que a partir do uso de expressões/vocabulário distintos, 5 das 6 acadêmicas mencionaram elementos relativos à leitura/escrita/notação alfabética. Isso demonstra que o conceito de alfabetização foi selecionado do texto de modo regular, sistemático pelas participantes da pesquisa, sobretudo, pelo uso reiterado de suas próprias expressões e não somente pela reprodução daquilo que foi trazido pelo texto original.

O elemento seguinte do gráfico dizia respeito ao “**letramento**”. As respostas foram as seguintes:

**Quadro 35 – Letramento**

<b>Participante</b>	<b>Letramento</b>
Adélia	Estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.
Carolina	O letramento se relaciona aos usos efetivos de escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. (Leal, Albuquerque, Morais, 2010, p. 18)
Cecília	[...] o letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. Dessa forma, o sujeito pode ser letrado pois reconhece a escrita que circula publicamente como nomes de supermercados etc., mas não compreende o que se lê em um texto.

Clarice	O termo letramento não substituiu a palavra alfabetização. O letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever.
Cora	Já o letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever.
Hilda	Letramento associado a alfabetização. Práticas de letramento.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Novamente, constatamos que, mesmo com o uso de expressões/vocabulário distintos, 5 das 6 estudantes trouxeram itens concernentes aos usos sociais da leitura e da escrita. Essas resoluções evidenciam que a definição de letramento foi assimilada e selecionada do texto de forma conclusiva, sobremaneira se considerarmos o emprego sistemático das próprias palavras das graduandas e não meramente pela cópia daquilo que foi mencionado no texto original.

O elemento seguinte do gráfico pedia uma “**síntese**” do texto lido. Temos, a seguir, as respostas:

#### Quadro 36 – Síntese

Participante	Síntese
Adélia	O texto intitulado “Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic”, do autor Áureo Barbosa, aborda diversos conceitos sobre alfabetização e letramento. De acordo com os autores citados, as autoras afirmam que a alfabetização estaria relacionada à aprendizagem da notação alfabética, enquanto que o letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. Deste modo, observa-se que é a leitura e a escrita se dá como um processo para uma possível interação social, em diversos meios.
Carolina	Não respondeu.
Cecília	O PNAIC expõe a distinção entre alfabetização e letramento expondo aos professores a necessidade de estimular a leitura e a escrita principalmente nos 3 primeiros anos de alfabetização. O educador deve se atentar que o processo de alfabetização além de ensinar a ler e escrever, precisa oportunizar e apresentar a diversidades de gêneros textuais, assim como, estimular a escrita e a oralidade, com autonomia.
Clarice	O termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. A alfabetização estaria relacionada à aprendizagem da notação alfabética, o letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever. Torna-se alfabetizado é possuir o domínio da escrita alfabética fazendo o uso das práticas sociais da leitura.

Cora	No livro “A prática docente na formação do leitor literário” (2018), especificamente no subcapítulo “concepção e letramento no contexto do PNAIC” escrito por Barbosa, aponta diferentes posicionamentos sobre alfabetização e letramento no PNAIC. Posto isso o autor utiliza de outros pesquisadores como Leal, Albuquerque e Moraes para se posicionar diante do assunto visto que para eles alfabetizar está relacionado (ILEGÍVEL), o letramento envolveria o uso e produção da linguagem. Entretanto, para Soares (2000) afirma que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis. Desse modo Barbosa, ao fazer análise do PNAIC, acorda que alfabetizar significa o sujeito ser capaz de interagir com o mundo escrito, pois pontuo sendo o mundo letrado no qual estamos inseridos e ambos conceitos não são “válidos” se a criança não fazer uso no contexto social.
Hilda	No livro de Áureo José Barbosa (2018) “A prática docente na formação do leitor literário” (2018), no subcapítulo “concepção e letramento no contexto do PNAIC” é um livro que fala diretamente com o leitor. O texto me revelou o comprometimento com a docência, em relação a alfabetização e ao letramento. O autor mostra uma realidade possível e verdadeira, pelo processo de formação contínua, destacando-se a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Em relação à síntese solicitada, 5 das 6 acadêmicas elaboraram resposta a essa etapa do Gráfico Organizador. Pela leitura das sínteses construídas, notamos que apenas uma delas não faz menção ao texto e ao seu autor em algum momento da escrita. Das 5 sínteses, 4 trazem a contextualização do texto em relação à obra que o abarca e em relação à sua autoria. Ademais, todas as acadêmicas trouxeram, em algum momento do texto, o centro da discussão: a relação entre os termos “alfabetização” e “letramento”, de modo a indicar que as alunas conseguiram trazer à escrita os elementos explorados em outras partes do Gráfico Organizador.

Assim, notamos que essa ferramenta didática do Gráfico Organizador se mostrou benéfica para favorecer a interação entre leitor/texto, de modo a possibilitar que as estratégias de sumarização e síntese pudessem ser exploradas de modo mais abrangente durante as oficinas, o que favoreceu a compreensão do gênero conto. Isso, sobretudo, nas últimas oficinas, que exigiam dos participantes da pesquisa a ativação dos conhecimentos construídos ao longo de todos os encontros anteriores e seu uso sistemático para a elaboração das sumarizações e das sínteses trabalhadas no decorrer dos encontros, de modo a concretizar os objetivos da pesquisa.

Para encerrar, pedimos aos acadêmicos que preenchessem o questionário final de avaliação das Oficinas de Leitura e Produção Textual. Encerrada a Oficina 8,

todos os participantes da pesquisa foram convidados a uma confraternização de despedida, ocasião registrada na imagem seguinte:

**Figura 16** – Imagem 2 – Encerramento das oficinas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

O capítulo seguinte destina-se a avaliar se as Oficinas de Leitura e Produção Textual contribuíram para que os graduandos apresentassem melhor proficiência no que diz respeito à compreensão e à execução das atividades de leitura. Para isso, consideramos as opiniões das seis participantes envolvidas que tiveram, nesta etapa, suas produções escritas reproduzidas. Como baliza foram delimitadas quatro perguntas constantes do questionário final. Elas refletem, em nossa perspectiva, uma autoanálise dos acadêmicos acerca de suas práticas de leitura após a participação nas oficinas.



## CAPÍTULO 5

### REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE

Este capítulo se dedica a analisar se, por meio da aprendizagem das estratégias de leitura de sumarização e síntese, os graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia apresentaram melhor proficiência no que diz respeito à compreensão e à execução das atividades de leitura. Para tanto, baseamo-nos nas respostas contidas no questionário aplicado ao final das oficinas (APÊNDICE B, p. 135).

Embora o total de participantes que tenha cumprido os requisitos de assiduidade e a devolutiva das atividades propostas durante todo as oficinas tenha sido o de 25 graduandos, as opiniões reproduzidas neste capítulo representam amostras dos questionários respondidos pelas seis graduandas, denominadas Adélia, Carolina, Cecília, Clarice, Cora e Hilda.

Antes de iniciarmos a discussão a que se destina esta etapa da pesquisa, convém mencionar que os questionários foram distribuídos em sala, no último encontro, na data de 10 de julho de 2019. Após explicação acerca dos objetivos para o preenchimento, algumas dúvidas foram solucionadas e os acadêmicos tiveram um tempo para responder aos questionamentos. Aqui, delimitamos quatro perguntas que, para nós, refletem uma autoanálise dos graduandos acerca de suas práticas de leitura após a participação nas oficinas.

É importante frisar que, assim como no capítulo 4, para esta avaliação foi feita a transcrição literal do que disseram as 6 participantes, sem qualquer alteração de conteúdo, de linguagem ou de escrita.

Tendo em vista o exposto, no que diz respeito ao aspecto “Leitura” verificamos, em primeiro lugar, a “**Questão 3.1** – Caso você AINDA tenha alguma dificuldade para ler, quais desses fatores influenciam? Pode assinalar mais de uma alternativa”. Entre as opções estavam: 1) não tem paciência para ler; 2) lê muito devagar; 3) tem problemas de visão, ou outras limitações físicas; 4) não tem concentração suficiente para ler; 5) não compreende a maior parte do que lê; 6) não sabe ler; 7) outro. Qual?

Dentre as seis acadêmicas, quatro não responderam à questão e apenas duas (Carolina e Clarice) afirmaram que “não tem concentração suficiente para ler”. É

importante destacar que as graduandas mantiveram as mesmas respostas em relação ao primeiro questionário quanto às dificuldades durante o momento da leitura. Para Carolina e Clarice, “não ter concentração suficiente para ler” era uma dificuldade anterior às oficinas, além de “não ter paciência para ler” e “não compreender a maior parte do que lê” (capítulo 3). Já para as demais, nenhuma das alternativas era uma dificuldade aparente. Sobre esse quesito, é preciso enfatizar ainda que das quatro graduandas que não consideraram ter dificuldades, três se avaliam como leitoras proficientes, pois compreendem bem o que leem. A perspectiva das acadêmicas a respeito do bom aproveitamento da leitura corrobora as assertivas de Kleiman (1996, p. 51), pois “o leitor experiente [...] compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender”.

Sobre o que apontaram Carolina e Clarice, notamos que duas das dificuldades pré-existentes não foram informadas por elas após a participação nas oficinas. Sobre isso, o tópico a seguir poderá nos ajudar a compreender se tais entraves foram amenizados com o suporte dado pela aprendizagem das estratégias de sumarização e síntese durante as atividades de leitura.

As respostas à “**Questão 3.1.1** – A partir da participação nas Oficinas, você considera que a (s) dificuldade (s) assinalada (s) acima foram minimizadas ou permaneceram da mesma forma? ” demonstraram que, para a maioria das acadêmicas, a participação nas oficinas surtiu efeito positivo não apenas em atenuar dificuldades relacionadas à leitura, mas também em incentivar o ato de ler.

Para Carolina e Clarice, a aprendizagem das estratégias de leitura de sumarização e síntese minimizaram as dificuldades encontradas por elas. Para Carolina “do início do curso até agora mudou um pouco”, e, para Clarice “foram minimizadas as dificuldades, pois houve muita ajuda e incentivo”. Cecília e Cora relataram que, embora não tivessem dificuldades, os encontros apontaram caminhos e estimularam outras leituras que não as acadêmicas. Hilda e Adélia não responderam ao questionamento, talvez por não terem apontado quaisquer das dificuldades elencadas na questão 3.1.

Desse modo, o ensino das estratégias de leitura, ao sanar ou não dificuldades, contribuiu para que as graduandas tivessem melhor desempenho diante da prática de leitura, inclusive, incentivando-as a ler. A partir disso, entendemos que é preciso fomentar meios que ofereçam aos graduandos suporte para que eles se sintam

atraídos e participem de atividades de leitura. Agregar a aprendizagem de ferramentas como a sumarização e a síntese ao exercício da compreensão leitora para os universitários, pode estimulá-los a tornar a leitura algo prazeroso, e, assim, frequente na vida cotidiana.

Ao apresentarmos a “**Questão 3.2.1** – Em relação à sua proficiência leitora, você considera que as Oficinas influenciaram nesse processo? ”, verificamos que, para cinco das seis graduandas, o trabalho com as estratégias de sumarização e síntese possibilitou-lhes avaliar positivamente o aspecto proficiência leitora após a participação nas oficinas. Porém, a esse questionamento, apenas Adélia, Cecília e Hilda justificaram suas respostas (quadro 36).

**Quadro 37** – Autoavaliação: proficiência leitora após a participação nas oficinas

<b>Em relação à sua proficiência leitora, você considera que as Oficinas influenciaram nesse processo?</b>		
<b>Discentes</b>	<b>Resposta</b>	<b>Justificativa</b>
Adélia	Sim	Pois as oficinas auxiliou para que haja mais compreensão, com novos métodos para o mesmo.
Cecília	Sim	Ajudaram a explorar além do que a leitura oferece.
Hilda	Sim	Consegui entender e aprender a sumarizar com mais facilidade, fazendo com que ao ler eu já sumarie as partes importantes.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A nosso ver, para as acadêmicas, as oficinas lhes proporcionaram melhor desempenho nas atividades de leitura, uma vez que conseguiram compreender e explorar mais os textos lidos. Além disso, Hilda mencionou um aspecto interessante em seu comportamento leitor: a acadêmica passou a utilizar a estratégia de sumarização concomitantemente à leitura do texto. Tais considerações nos mostram que “as estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender” (SOLÉ, 1998, p.172-173), mobilizando conhecimentos em razão do aprimoramento das habilidades de leitura.

As acadêmicas Carolina e Cora assinalaram que tiveram melhor aproveitamento nas leituras a partir das oficinas. Contudo, nenhuma das duas justificou tal afirmativa. Já Clarice, respondeu que não sabe dizer se teve ou não melhorias no que diz respeito à proficiência leitora. Clarice apontou na questão 3.1

que “não tem concentração suficiente para ler”. Talvez, pela persistência da dificuldade elencada, a acadêmica ainda não tenha reconhecido grandes mudanças na sua atitude leitora. Contudo, vale ressaltar que anteriormente às oficinas, Carolina havia apontado duas outras dificuldades que a fizeram buscar as oficinas: “não ter paciência para ler” e “não compreender a maior parte do que lê”. Não podemos afirmar com certeza o que a levou a suprimir tais aspectos relativos à sua prática de leitura no segundo questionário, mas a hipótese que levantamos é a de que, talvez, o trabalho com as estratégias tenha mostrado-lhe um caminho inicial para o entendimento textual.

No mesmo sentido, em se tratando de verificar se as estratégias de sumarização e síntese auxiliaram o grupo a alcançar melhor desempenho acadêmico, passamos para a análise da “**Questão 6.1** – Na sua opinião, as estratégias de leitura de sumarização e sintetização auxiliam no desempenho acadêmico? Justifique sua resposta”.

**Quadro 38** – Autoavaliação: considerações sobre sumarização e síntese como ferramentas contributivas para o desempenho acadêmico

<b>Na sua opinião, as estratégias de leitura de sumarização e sintetização auxiliam no desempenho acadêmico? Justifique sua resposta.</b>		
<b>Discentes</b>	<b>Resposta</b>	<b>Justificativa</b>
Adélia	Sim	Pois na vida acadêmica é sempre pedido sumarização para compreensão do conteúdo por conseguinte as oficinas auxiliaram muito.
Carolina	Sim	Sim.
Cecília	Sim	Principalmente a sumarização que ajuda a organizar melhor as ideias.
Clarice	Sim	Porque nós usamos muito elas na universidade.
Cora	Sim	Pois ajudou a entender melhor os textos
Hilda	Sim	A sumarização para mim no 1º sem. Foi de maior relevância, acrescentou muito.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Logo, vimos a importância das oficinas formatadas para os graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia como uma ferramenta que possibilita construir um contexto de aprendizagem mediante a interação entre texto e leitor em um ambiente de troca de conhecimentos, utilizando-se da aprendizagem acerca das estratégias de leitura e do uso dos gráficos organizadores como facilitadores da compreensão e da execução de atividades de leitura.

A partir dos resultados alcançados, acreditamos ser importante propor espaços que contemplem o desenvolvimento da formação leitora de estudantes universitários, e que esses espaços venham propor, até mesmo, sanar dificuldades relacionadas à expressão escrita. No entanto, nem as oficinas e nem os cursos de graduação são capazes sozinhos dessa mobilização em torno das complicações que, por vezes, envolvem o texto e a compreensão leitora do universitário.

Consideramos que o tripé ensino, pesquisa e extensão são instâncias complementares que devem ser aliadas. Portanto, esta pesquisa nos permitiu agrupar essas três frentes de ações universitárias promovendo a aprendizagem de estratégias de leitura como um caminho, pois “refletir, planejar e avaliar a própria prática de leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário e no sentido conveniente” (SOLÉ, 1998, p. 173).

Assim, quais ações podem ser pensadas no sentido de desenvolver o potencial do graduando quando se fala em compreensão leitora e produção de textos? Outras atividades similares (às oficinas) podem ser incrementadas e dialogadas, visando à criação de condições para que os acadêmicos possam desenvolver suas habilidades de leitura, com mais tempo, inclusive por meio do incentivo dessa prática no âmbito das universidades, espaço que pressupõe um perfil de leitor que adota procedimentos específicos de leitura, que lê gêneros diversificados, com o intuito de elevar seu entendimento textual e a construção de uma aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é importante destacar que a leitura e a escrita são elementos fundamentais na formação de qualquer indivíduo estando ele no início da trajetória escolar ou na universidade. Dessa maneira, entendemos que, no decorrer da trajetória escolar, as estratégias de leitura devem ser apresentadas ao indivíduo como alternativa propícia à construção do conhecimento a partir da compreensão daquilo que se lê.

Nesse sentido, esta pesquisa foi subsidiada pelo método do estudo de caso e se propôs a analisar se a aprendizagem e a utilização das estratégias de sumarização e síntese, especificamente, configuram-se como ferramentas que podem auxiliar os graduandos dos cursos Letras e Pedagogia a alcançar melhor desempenho e maior autonomia diante das atividades de leitura.

Para verificação do objetivo geral, realizamos as Oficinas de Leitura e Produção Textual no Câmpus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, contando com 25 participantes assíduos que permaneceram nos encontros e respeitaram os critérios para o recebimento dos certificados. No geral, o público das oficinas enquadrava-se na faixa etária entre 18 e 51 anos e apenas três concluíram o Ensino Médio pela modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), os demais estudaram na escola pública regular.

Ao final, as oficinas contabilizaram um total de 30 horas de atividades focadas na aprendizagem das estratégias de sumarização e síntese e na prática de atividades de leitura, escrita e compreensão de textos. O recorte para a interpretação e análise de dados foi formado por um núcleo de seis participantes, cinco estudantes do curso de Pedagogia e uma do curso de Letras, escolhidas por terem o mínimo de ausências e por entregarem a maioria das atividades propostas durante todos os encontros. Além das oficinas, dois questionários complementaram a verificação da conjuntura ora apresentada na pesquisa.

Para o nosso entendimento, a leitura não é uma atividade unicamente linguística, mas constituída por unidades de sentido que estabelecem a contínua interação entre leitor e texto. Assim, os processos de formação leitora devem considerar as características históricas, sociais e o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos sujeitos e explorar diversas formas de elaboração do conhecimento.

Dessa forma, as Oficinas de Leitura e Produção Textual foram estruturadas com foco na aprendizagem das estratégias de sumarização e síntese. Contudo, os procedimentos adotados para a compreensão textual contemplaram, mesmo que em menor proporção, a ativação de conhecimentos prévios, as estratégias de conexões, inferências e visualização, abordadas nos estudos de Harvey e Goudvis (2017) e Giroto e Souza (2010), alguns dos arcabouços teóricos desta pesquisa. Em regra, os conteúdos dos textos lidos eram dispostos em Gráficos Organizadores - instrumentos didáticos que têm por finalidade guiar o estudante nas atividades de leitura - ou organogramas, mas outros recursos podem ser utilizados desde que cumpram a tarefa de facilitar a seleção das informações e o entendimento do texto pelo leitor.

A leitura, quando realizada com objetivos bem determinados, conduz a uma aprendizagem significativa daquilo que foi lido. Isso porque, as abordagens sistemáticas de textos possibilitam ao leitor interagir de forma integral com a produção escrita. Assim, a capacidade de estabelecer objetivos é considerada uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento que situa o leitor frente à leitura (KLEIMAN, 1997, SOLÉ, 1998). Nesse viés, depreendemos que a apresentação sistematizada de estratégias metacognitivas, como apoio à aprendizagem, estimula a formação do leitor proficiente.

Quando mencionamos estudantes que estão sendo preparados para as exigências do mercado de trabalho – os universitários – é oportuno pensar nas dificuldades por eles apresentadas, principalmente no que se refere a oferecer ferramentas que contribuam para o aprimoramento de suas habilidades de leitura e compreensão textual.

Em se tratando do público específico para o qual esta pesquisa se voltou – os graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia – vale ressaltar que eles serão profissionais da área da educação e, conseqüentemente, responsáveis pelo ensino de leitura, sendo mediadores dessa prática nas escolas. Então, em certa medida, supomos que esses acadêmicos tenham um bom aproveitamento do que leem, ou seja, lidam com os textos de forma reflexiva, crítica e autônoma.

Contudo, ao averiguar um dos objetivos específicos da presente pesquisa, que era diagnosticar as dificuldades encontradas pelos graduandos que os fizeram procurar as Oficinas de Leitura e Produção Textual, vimos que alguns entraves impossibilitam ao graduando das licenciaturas de Letras e Pedagogia a se aproximarem das características do leitor proficiente, segundo a perspectiva de

Kleiman (1996). Em conformidade com as respostas do primeiro questionário, as dificuldades que mais incidem entre os acadêmicos são: em primeiro lugar, não ter concentração suficiente para ler, e, em segundo lugar, não ter paciência para ler e não compreender a maior parte do que lê. Por isso, imaginamos que os acadêmicos tenham procurado as oficinas com o intuito de vencer tais barreiras e formar uma base sólida no que se refere à leitura.

No bloco voltado à mobilização e a consecução do objetivo geral, é possível afirmar que os participantes da pesquisa foram capazes de utilizar as estratégias de sumarização e síntese, como meio de distinguir as informações centrais do texto das demais de modo a organizá-las e representá-las por escrito, de acordo com as propostas feitas ao longo das oficinas. Isso nos assegura que as estratégias exploradas se mostraram como ferramentas que auxiliam os graduandos a alcançar melhor desempenho no contato com o texto e a atingir autonomia frente às informações com as quais lidaram em cada uma das atividades realizadas.

Por fim, o nosso segundo e último objetivo específico tinha como meta analisar se, por meio da aprendizagem das estratégias de sumarização e síntese, os acadêmicos apresentariam melhor proficiência no que diz respeito à compreensão e à execução das atividades de leitura. As respostas ao questionário mostraram que o projeto das oficinas efetivou mudanças, mesmo que pequenas, no comportamento leitor do graduando. Por exemplo, incentivar a leitura de outros textos que não os acadêmicos e promover a autoavaliação dos graduandos no que se refere às suas práticas e habilidades de leitura foram uns dos feitos alcançados por esta pesquisa.

Nesse aspecto, restou evidenciado o quanto o trabalho com as estratégias de sumarização e síntese pode ser útil no processo de construção da aprendizagem dos acadêmicos, considerando as particularidades dos conteúdos com os quais lidam diariamente que exigem uma leitura mais atenta, reflexiva, profunda e crítica.

Por tudo o que observamos, notamos que, quanto mais autonomia tem o estudante frente ao texto lido, mais ele se considera um leitor proficiente. Dessa forma, a aprendizagem das estratégias de sumarização e síntese promoveu caminhos para que o graduando construísse um novo diálogo com a leitura e, ainda que esta relação, no ambiente acadêmico, esteja configurada para atender às demandas do campo intelectual e da qualificação para o mercado de trabalho, os graduandos os quais nos dedicamos a investigar mostraram terem vontade em participar de iniciativas que



minimizem a distância que há entre eles e a leitura. Tanto é assim, que as oficinas precisaram ter a oferta de vagas ampliadas devido à procura dos acadêmicos.

Os dados citados ao decorrer deste constructo podem servir de referência para ações vindouras de outros estudos que venham a considerar as particularidades do público universitário dentro de um contexto mais amplo. Portanto, para nós, a presente pesquisa foi significativa por evidenciar que os graduandos podem ler (e conseqüentemente escrever) de modo mais satisfatório, desde que tenham acesso a ferramentas que colaborem para a ressignificação da leitura dentro do próprio ambiente acadêmico. Isto posto, entendemos que partilhar responsabilidades entre ensino, pesquisa e extensão na formação do leitor universitário pode ser um caminho para que os acadêmicos tenham mais oportunidades de aprimorar-se e assim reduzir a evasão no Ensino Superior.

Finalizamos estas considerações avaliando que as metodologias empregadas durante as oficinas, em determinados momentos, poderiam ter sido mais bem formuladas, envolvendo uma ação pedagógica mais efetiva e dialogada, alinhada às necessidades particulares dos participantes da pesquisa. Ademais, percebemos que a readequação de algumas atividades poderia ter alcançado outros estudantes com mais dificuldades na compreensão de textos. Adentrar nessas instâncias individuais exigiria aprofundamento da investigação, o que, infelizmente, não foi possível em função do tempo limitado para a execução desta pesquisa.

Por fim, ressaltamos: às universidades cabe um retorno à sociedade. Nesse sentido, tornar atividades de leitura mais acessíveis ao público acadêmico deve estar entre os objetivos do Ensino Superior, uma vez que, assim, esses futuros profissionais não sejam apenas reprodutores dos textos lidos, mas possam lidar de modo engajado com as informações que permeiam seu cotidiano. Sobretudo, no caso dos graduandos das licenciaturas de Letras e Pedagogia, que são mediadores da leitura com a incumbência de formar futuros leitores.

## REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L (Org.). **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM editora, 1. ed. 2003, p. 53-61.
- BALSAN, S. F. de S.; SOUZA, R. J. de. A compreensão do texto literário por meio da estratégia de visualização. In: SOUZA, R. J.; GIROTTTO, C.G.G (Orgs.). **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. 1. ed. Tubarão-SC: Copiart, 2017, p. 37-52.
- BAMBERGUER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BOLDARINE, R. Reflexões a respeito da leitura no processo de ensino/aprendizagem. In: OSORIO, E. M. R.; DI CAMARGO JR., I. (Orgs.). **Bakhtin: o lugar da leitura na educação**. São Carlos: Pedro & João, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- CANTALICE, L. M. de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, junho de 2004.
- CASTRO, R. M.; FRANCO, S. A. P.; LANZI, L. A. C.; BARROS, M. S. F. Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. **Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2017.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2008.
- DAVIS, L.; SOUZA, R. J. **Entendendo textos: estratégias para a sala de aula**. Leitura. Teoria & Prática, v. 1, p. 31-37, 2009.
- FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil**, v. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3.ed. 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-14.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; MENDONÇA, Y. K.; RUSSO, D. A.; MARIANO, M. L. S. Estratégias de leitura e a formação do leitor universitário. In: GIROTTTO, C. G. G. S.;

FRANCO, S. A. P. **Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2017.

GOMES, A. A. 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, SC: Copiart, 2017, p. 96-125.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GUIZELIM SIMÕES, C. G.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, [S.l.], n. 10, dez. 2014. ISSN 2171-9624. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/49>>. Acesso em 14 maio, 2020.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 3 ed. Stenhouse Publishers, 2017.

KAWAKAMI, N. **Estratégias de sumarização utilizadas por alunos do ProFIS em avaliações de 2013 e 2014**. Monografia (Licenciatura em Letras – Português) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=74303>. Acesso em: 04 de março de 2020.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP. Pontes, 5. ed. 1997.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP. Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 4.ed. 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: SAGRA – D.C. LUZZATTO, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M.; MARCO, M. T. Preferências e escolhas de leitores universitários iniciantes de graduação. In: GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. **Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 3. ed. 1999.

MARINI, J. A. da S. Metacognição e leitura. **Psicol. Esc, Educ. (Impr.)**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 343-345, dezembro de 2006.

MARIS, S.; RICARDO, B. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 1. ed. 2008.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 19. ed. 1994.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, N.1, 2000, p. 27-44.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo, Pioneira, 1997.

ORLANDI, E. P. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, C. L. Organização tópica e sumarização do texto: estratégia para o ensino de leitura. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 7, n 1, 2008, p. 49-58.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, A., N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 9, n. 1, jun. 2008, p. 53-62.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RIZZATTI, M. E. C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista** [online]. n.47, p.55-82, 2008.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A criança e o Livro: Guia prático de estímulo à leitura**. 3. Ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

SILVA, E. T. da. Ciência, Leitura e Escola. In: ALMEIDA, M. J. P. M. de; SILVA, H. C. da (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 121-130.

\_\_\_\_\_. **Unidades de Leitura – trilogia pedagógica**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.

\_\_\_\_\_. **Leitura em Curso**. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, J. R. M. da; SOUZA, R. J. de. O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 2, p. 192-205, mai./ago, 2016.

SILVA, R. J. da. **Biblioteca Escolar e a formação de leitores: O papel do mediador de leitura**. Londrina: Eduel: 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, p.89-115, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de: SCHILLING, Claudia. 6. ed., Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G S.; SILVA, J. R. M. da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Revista**, v. 19, n. 1, p. 194-214, jun.2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de: THORELL, Ana. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

Nome: ..... Gênero: ..... Idade: .....  
 Curso: ..... Período ou semestre: ..... Ano de ingresso: .....

#### 1 Escolaridade

1.1 Em qual das modalidades abaixo cursou o Ensino Médio? ( ) Regular ( ) EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Nome da instituição: ..... Ano de conclusão: .....

Instituição: ( ) Pública ( ) Particular ( ) Outra. Qual? .....

1.2 Fez algum cursinho preparatório para o Enem? ( ) Sim ( ) Não.

Caso sim, onde? ..... Quando? .....

1.3 Já possui outra graduação? ( ) Sim ( ) Não. Caso sim, qual? .....

Instituição: ..... Ano de conclusão: .....

#### 2 Ocupação

2.1 Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não.

Caso sim, onde? .....

2.3 Qual é a sua profissão?

.....

2.4 Jornada de trabalho por dia: ( ) Até 4 horas ( ) 4 a 6 horas ( ) 08 horas ( ) Outro. Qual? .....

2.5 Quais dessas atividades você realiza no seu tempo livre?

( ) Assiste televisão ou filmes	( ) Passeia em parques e praças
( ) Escuta música ou rádio	( ) Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais
( ) Usa a Internet ou redes sociais	( ) Vai a bares, restaurantes ou shows
( ) Reúne-se com amigos ou família	( ) Joga games ou videogames
( ) Assiste vídeos	( ) Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições
( ) Escreve	( ) Não faz nada, descansa ou dorme
( ) Lê jornais, revistas ou notícias	( ) Faz compras
( ) Lê livros em papel ou livros digitais	( ) Viaja (campo/ praia/ cidade)
( ) Pratica esportes	( ) Outro. Qual?

#### 3 Hábitos de leitura

3.1 De uma maneira geral, você gosta de ler?

( ) Gosta muito ( ) Gosta pouco ( ) Não gosta ( ) Outra. Qual? .....

3.2 Se gosta, com que frequência pratica essa atividade?

Semanalmente       Quinzenalmente       Mensalmente       Às vezes       Raramente  
 Outro. Qual? .....

3.3 Alguém influenciou em você o gosto pela leitura?

Sim     Não.

Em caso de SIM, quem? .....

3.4 Seus pais ou alguém da sua família já deu livros para você?  Sim       Não       Não lembro

3.5 Atualmente, você está lendo algum livro?  Sim       Não

Caso sua resposta seja SIM, como teve acesso a ele?

Comprou  Ganhou  Emprestou de alguém  Emprestou da biblioteca  Outro. Qual? .....

3.6 Por qual motivo você lê? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Gosto	<input type="checkbox"/> Motivos religiosos
<input type="checkbox"/> Atualização cultural ou Conhecimento geral	<input type="checkbox"/> Exigência acadêmica
<input type="checkbox"/> Entretenimento	<input type="checkbox"/> Atualização profissional ou exigência do trabalho
<input type="checkbox"/> Crescimento pessoal	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? .....
.....	

3.7 Qual destes fatores mais influencia você ao escolher um livro para ler? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Autor	<input type="checkbox"/> Dicas da internet
<input type="checkbox"/> Título do livro	<input type="checkbox"/> Redes sociais
<input type="checkbox"/> Capa	<input type="checkbox"/> Publicidade/Anúncio
<input type="checkbox"/> Tema ou assunto	<input type="checkbox"/> Editora
<input type="checkbox"/> Dicas de outras pessoas	<input type="checkbox"/> Crítica/Resenha
<input type="checkbox"/> Dicas de professores	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? .....
.....	

#### 4 Prática de leitura

4.1 Qual(is) seu(s) gênero(s) de leitura preferido?

<input type="checkbox"/> Romance	<input type="checkbox"/> Notícia de jornal
<input type="checkbox"/> Crônica	<input type="checkbox"/> Artigo de revista
<input type="checkbox"/> Conto	<input type="checkbox"/> Charge
<input type="checkbox"/> Poema	<input type="checkbox"/> Biografia ou autobiografia
<input type="checkbox"/> Horóscopo	<input type="checkbox"/> Entrevista
<input type="checkbox"/> Receita culinária	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? .....
.....	

4.1.1 Quanto tempo você gasta para ler um livro de 100 páginas?

Até 5 dias       De 05 a 10 dias       De 10 a 15 dias       Mais de 15 dias       Outro.  
Qual? .....

4.1.2 Qual tipo de leitura você mais pratica? Pode assinalar mais de uma alternativa.

Acadêmica       Informativa       Técnica       Religiosa       Deleite       Outro.  
Qual? .....



4.1.3 Onde você acessa materiais de leitura? Pode assinalar mais de uma alternativa.

Biblioteca     Internet     Sebo     Livraria     Revistaria     Outro.

Qual?.....

4.2 Você conhece e-book (livro digital)?

Sim     Não

4.2.1 Você já leu algum?

Sim     Não

4.2.2 Caso já tenha lido, onde o fez? Pode assinalar mais de uma alternativa.

Celular     Tablet     Computador     Outro. Qual?.....

4.3 Nos últimos três meses sobre qual assunto você leu e onde? Pode assinalar mais de uma alternativa.

ASSUNTO...	ONDE...
<input type="checkbox"/> Religião	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Contos	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Romances	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Livro de literatura infantil	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> História em quadrinhos	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Poema	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Livros técnicos/acadêmicos	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Culinária	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Artesanato	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Saúde	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Biografias	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Autoajuda	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Juvenis	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Viagens e esportes	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Enciclopédias e dicionários	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Esoterismo ou ocultismo	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?

4.4 Em qual destes lugares você costuma ler livros, sejam eles em papel ou digital? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Shopping
<input type="checkbox"/> Sala de aula	<input type="checkbox"/> Clubes
<input type="checkbox"/> Biblioteca	<input type="checkbox"/> Livrarias
<input type="checkbox"/> Trabalho	<input type="checkbox"/> Cyber Café
<input type="checkbox"/> Ônibus	<input type="checkbox"/> Lan House
<input type="checkbox"/> Consultórios, salões de beleza ou barbearia	<input type="checkbox"/> Cafeteria ou bares
<input type="checkbox"/> Parques, praças	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?.....
.....	
.....	



4.5 Você gostaria de ter lido mais livros do que leu nos últimos 3 meses?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

Em caso de SIM ou TALVEZ, quais destas razões influenciaram para você não ter lido mais livros nos últimos 3 meses? Pode assinalar mais de uma alternativa.

( ) Falta de tempo	( ) Desinteresse pela leitura
( ) Preferência outras atividades	( ) Dificuldades para entender o que lê
( ) Falta de paciência para ler	( ) Falta de local para comprar
( ) Falta de bibliotecas por perto	( ) Falta de local apropriado para ler
( ) Preço dos livros	( ) Não tem acesso à Internet
( ) Cansaço	( ) Não gostaria de ter lido mais
( ) Não gosta de ler	( ) Outra. Qual?

## 5 Proficiência leitora

5.1 Caso você tenha alguma dificuldade para ler, quais desses fatores influenciam? Pode assinalar mais de uma alternativa.

- ( ) Não tem paciência para ler  
 ( ) Lê muito devagar  
 ( ) Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas  
 ( ) Não tem concentração suficiente para ler  
 ( ) Não compreende a maior parte do que lê  
 ( ) Não sabe ler  
 ( ) Outra. Qual?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5.2 Você se considera um leitor proficiente (que tem bom aproveitamento nas leituras que costuma fazer)?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

5.3 Costuma utilizar-se de algumas das técnicas abaixo para otimizar a leitura e a compreensão de textos? Pode assinalar mais de uma alternativa.

( ) Realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo	( ) Usa um guia no transcorrer do texto (dedo, caneta, folha de papel, régua, outros)
( ) Circular as principais palavras do texto	( ) Ler em voz alta
( ) Adicionar comentários nas páginas lidas	( ) Bloco de notas adesivas (post-it)
( ) Utilizar-se de mapas mentais	( ) Outro. Qual? .....
.....	.....

## 6 Biblioteca

6.1 Você frequenta alguma biblioteca? ( ) Sim ( ) Não

Caso sim, qual? .....

6.2 Com que frequência você vai à Biblioteca Regional do CUR?

<input type="checkbox"/> Diariamente	<input type="checkbox"/> 1 vez por mês
<input type="checkbox"/> De 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Nunca foi
<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? .....
.....	

6.3 Em relação à Biblioteca do CUR, quais produtos e serviços listados abaixo você utiliza e com qual frequência?

Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Consulta ao acervo	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Leitura / estudo	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Emissão do documento "Nada Consta"	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Empréstimo domiciliar	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Renovação e reserva de livros online	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Geração de ficha catalográfica online	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Consulta as Normas técnicas ABNT e Mercosul	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Consulta aos Repositórios Institucionais da UFMT	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Internet wireless	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Scanner para a reprodução parcial de materiais	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Orientação dos funcionários e estagiários	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Visitas orientadas	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Espaço para estudo em grupo e individual	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Armários guarda-volumes	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Cabines para estudo individual	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Laboratório de informática	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Levantamentos bibliográficos e relatórios estatísticos	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca
<input type="checkbox"/> Treinamento (agendado) e utilização do Portal Capes	<input type="checkbox"/> Sempre ( ) Raramente ( ) Nunca

6.4 Em relação à estrutura da Biblioteca do CUR, como você avalia os itens?

Condições gerais do prédio	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Equipamentos de informática	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Ambiente de leitura/estudo individual e em grupo	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Móveis	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Layout (móveis e acervo)	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Iluminação	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Climatização / ventilação	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Acervo	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Busca e recuperação de informações (títulos):	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Atendimento da biblioteca	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
Horário de funcionamento	<input type="checkbox"/> Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATOGROSSO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE****1. Quanto aos hábitos de leitura**

Nome: _____	Gênero: _____
Idade: _____ Curso: _____	Período ou semestre: _____
Ano de ingresso: _____	
Data: ____/____/____	

1.1. De uma maneira geral, você gosta de ler?

( ) Gosta muito                      ( ) Gosta pouco                      ( ) Não gosta                      ( ) Outra.

Qual?

---



---

1.1.2. Você considera que a participação nas Oficinas de Leitura e Produção Textual interferiu na resposta dada anteriormente?

( ) Sim                      ( ) Não

Comente \_\_\_\_\_

---



---



---

1.2. Se gosta de ler, com que frequência pratica essa atividade?

( ) Semanalmente                      ( ) Quinzenalmente                      ( ) Mensalmente                      ( ) Às vezes

( ) Raramente                      ( ) Outro. Qual?

---



---



---

1.2.1. Você considera que a participação nas Oficinas interferiu na resposta dada anteriormente?

( ) Sim                      ( ) Não

Comente \_\_\_\_\_

---

1.3. Atualmente, você está lendo algum livro?  Sim  Não

Caso sua resposta seja SIM, como teve acesso a ele?

Comprou  Ganhou  Emprestou de alguém  Emprestou da biblioteca  Outro. Qual?

1.3.1 As Oficinas de Estratégias de Leitura te motivou a ler algum livro?

Sim  Não

Caso SIM, quais?

1.3.1.1. Como teve acesso a ele (s)?

Comprou  Ganhou  Emprestou de alguém  Emprestou da biblioteca  Outro. Qual?

Caso sua resposta seja NÃO, justifique.

1.4. Por qual motivo você lê? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Gosto	<input type="checkbox"/> Motivos religiosos
<input type="checkbox"/> Atualização cultural ou Conhecimento geral	<input type="checkbox"/> Exigência acadêmica
<input type="checkbox"/> Entretenimento	<input type="checkbox"/> Atualização profissional ou exigência do trabalho
<input type="checkbox"/> Crescimento pessoal	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

1.4.1. Na sua opinião, a participação nas Oficinas interferiu na motivação para leitura?

Sim  Não

Caso sua resposta seja SIM, explique.

## 2. Prática de leitura

2.1. Quanto tempo você gasta em média para ler um livro de 100 páginas?

( ) Até 5 dias ( ) De 05 a 10 dias ( ) De 10 a 15 dias ( ) Mais de 15 dias ( )  
Outro. Qual?

---



---

2.1.1. Você considera que a participação nas Oficinas de Leitura e Produção Textual interferiu na resposta dada anteriormente?

( ) Sim ( ) Não

Comente:

---



---



---

2.2 Onde você acessa materiais de leitura? Pode assinalar mais de uma alternativa.

( ) Biblioteca ( ) Internet ( ) Sebo ( ) Livraria ( ) Revistaria ( ) Outro.  
Qual?

---



---

2.3. Nos últimos três meses, sobre qual assunto você leu e onde? Pode assinalar mais de uma alternativa.

ASSUNTO	ONDE
( ) Religião	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Contos	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Romances	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Livro de literatura infantil	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) História em quadrinhos	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Poema	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Livros técnicos/ acadêmicos	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Culinária	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Artesanato	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Saúde	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Biografias	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Autoajuda	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Juvenis	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Viagens e esportes	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Enciclopédias e dicionários	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Esoterismo ou ocultismo	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?
( ) Outro. Qual?	( ) Livro ( ) Revista ( ) Internet ( ) Outro. Qual?

2.3.1. No período de oferta das Oficinas, você leu outro assunto diferente da sua resposta na questão anterior?



Sim       Não

Caso sua resposta seja SIM, especifique:

O QUE LEU?	ONDE LEU?
	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
	<input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outro. Qual?

2.4. Do início das Oficinas até o presente momento, você gostaria de ter lido mais livros?

Sim       Não       Talvez

2.4.1. Em caso de SIM ou TALVEZ, quais destas razões influenciaram para você não ter lido mais livros no período citado? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Falta de tempo	<input type="checkbox"/> Desinteresse pela leitura
<input type="checkbox"/> Preferência outras atividades	<input type="checkbox"/> Dificuldades para entender o que lê
<input type="checkbox"/> Falta de paciência para ler	<input type="checkbox"/> Falta de local para comprar
<input type="checkbox"/> Falta de bibliotecas por perto	<input type="checkbox"/> Falta de local apropriado para ler
<input type="checkbox"/> Preço dos livros	<input type="checkbox"/> Não tem acesso à Internet
<input type="checkbox"/> Cansaço	<input type="checkbox"/> Não gostaria de ter lido mais
<input type="checkbox"/> Não gosta de ler	<input type="checkbox"/> Outra. Qual?

### 3. Proficiência leitora

3.1 Caso você AINDA tenha alguma dificuldade para ler, quais desses fatores influenciam? Pode assinalar mais de uma alternativa.

Não tem paciência para ler       Lê muito devagar       Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas       Não tem concentração suficiente para ler       Não compreende a maior parte do que lê       Não sabe ler       Outra. Qual?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

3.1.1 A partir da participação nas Oficinas, você considera que a(s) dificuldade(s) assinalada(s) acima foram minimizadas ou permaneceram da mesma forma?

Comente sua resposta:

---

3.2. Você se considera um leitor proficiente (que tem bom aproveitamento nas leituras que costuma fazer)?

Sim  Não  Não sei

Por quê?

---



---



---



---



---



---

3.2.1. Em relação à sua proficiência leitora, você considera que as Oficinas influenciou nesse processo?

Sim  Não  Não sei

Por quê?

---



---



---



---



---



---

3.3. Durante a realização das Oficinas, você utilizou algumas das técnicas abaixo para otimizar a leitura e a compreensão de textos? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Realçar trechos com marcadores de textos, lápis, canetas ou coisa do tipo	<input type="checkbox"/> Usa um guia no transcorrer do texto (dedo, caneta, folha de papel, régua, outros)
<input type="checkbox"/> Circular as principais palavras do texto	<input type="checkbox"/> Ler em voz alta
<input type="checkbox"/> Adicionar comentários nas páginas lidas	<input type="checkbox"/> Bloco de notas adesivas (post-it)
<input type="checkbox"/> Utilizar-se de mapas mentais	<input type="checkbox"/> Destaque das ideias principais
<input type="checkbox"/> Identificar objetivos de leitura	<input type="checkbox"/> Reconhecimento de palavras-chave
<input type="checkbox"/> Preenchimento de gráfico organizador	<input type="checkbox"/> Outra (s). Qual (is)?

#### 4. Biblioteca

4.1. Do início das Oficinas até o presente momento, você frequentou alguma biblioteca?

Sim  Não

Caso SIM, qual?

---



---



4.1. Do início das Oficinas até o presente momento, com que frequência você foi à Biblioteca Regional do CUR?

<input type="checkbox"/> Diariamente	<input type="checkbox"/> 1 vez por mês
<input type="checkbox"/> De 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Nunca foi
<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?

4.3. Em relação à Biblioteca do CUR, quais produtos e serviços listados abaixo você UTILIZOU do início do curso até o presente momento e com QUAL FREQUÊNCIA? Pode assinalar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/> Consulta ao acervo	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Leitura / estudo	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Emissão do documento "Nada Consta"	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Empréstimo domiciliar	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Renovação e reserva de livros online	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Geração de ficha catalográfica online	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Consulta as Normas técnicas ABNT e Mercosul	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Consulta aos Repositórios Institucionais da UFMT	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Internet wireless	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Scanner para a reprodução parcial de materiais	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Orientação dos funcionários e estagiários	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Visitas orientadas	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Espaço para estudo em grupo e individual	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Armários guarda-volumes	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Cabines para estudo individual	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Laboratório de informática	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Levantamentos bibliográficos e relatórios estatísticos	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Treinamento(agendado) e utilização do Portal Capes	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca

4.4. Durante a oferta das Oficinas, qual tem sido a sua frequência de CONSULTA ao acervo?

Diariamente     Semanalmente     Quinzenalmente     Mensalmente  
 Raramente     Nunca     Outro. Qual?

---



---



---



---



---



---

4.5. A participação nas Oficinas de Leitura e Produção Textual de alguma forma influenciou na sua frequência e empréstimo de obras na Biblioteca do CUR.

Sim       Não

Comente:

---

---

---

---

---

---

4.6. Até o presente momento, qual tem sido a sua frequência de EMPRÉSTIMOS na Biblioteca do CUR?

Diariamente       Semanalmente       Quinzenalmente       Mensalmente  
 Raramente       Nunca

4.7. Do início do curso até o presente momento, qual tem sido sua motivação para consultar e/ou emprestar livros?

Realização de trabalhos acadêmicos       Ampliação de conhecimento       Trabalhos externos à UFMT       Entretenimento       Outro. Qual?

---

---

---

---

---

---

4.8. A partir das Oficinas de Estratégias de Leitura, você adquiriu facilidade para localizar livro na estante da Biblioteca do CUR?

Sim       Não       Um pouco

Que recurso você utiliza?

Pesquisa no terminal de consulta       Consulta a funcionários       Consulta direta nas estantes       Outro. Qual?

---

---

4.9. Você considera que o acervo da Biblioteca do CUR satisfaz suas necessidades?

Sim       Não       Não sei

Justifique:

---

---

---

---

---

---

4.10. Qual (is) o (s) último (s) título (s) você emprestou e por quê?

---

---

---

---

---

---

## 5. Produção textual

5.1. Quanto à produção textual, do início das Oficinas até o presente momento, você se considera alguém com facilidade para escrever textos?

Sim       Não.

Por quê?

---

---

---

---

---

5.1 Caso você AINDA tenha alguma dificuldade para escrever textos, ela é de que tipo? Pode assinalar mais de uma alternativa.

- Inspiração para ter ideias
- Dificuldade em organizar as ideias
- Desenvolvimento do conteúdo ao longo no texto
- Elaborar e estruturar frases de acordo com a modalidade escrita da norma padrão, respeitando concordância e regência gramatical
- Seleção vocabular adequada à modalidade escrita formal da Língua Portuguesa
- Escrever as palavras corretamente
- Empregar a pontuação e a acentuação corretamente
- Outro. Qual?

---

---

---

---

---

5.2.1 Após sua participação nas Oficinas, você considera que a(s) dificuldade(s) assinalada(s) acima foram minimizadas ou permaneceram da mesma forma? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---

## 6. Sobre Sumarização e Sintetização

6.1. Na sua opinião, as estratégias de leitura de sumarização e sintetização auxiliam no desempenho acadêmico? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

6.2. Você compreendeu que sumarizar é:

---

---

---

---

---

---

Nesse processo o leitor:

---

---

---

---

---

---

6.3. Você compreendeu que sintetizar é:

---

---

---

---

---

---

Nesse processo o leitor:

---

---

---

---

---

---

6.4. Após aprender sobre as estratégias de sumarização e sintetização nas Oficinas de Leitura e Produção Textual, você as utilizou em atividades realizadas na graduação?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não sei

Caso sim, por favor, cite qual foi essa atividade.

---

---

---

6.5. Leia a charge a seguir:



Fonte: Extraído da Internet (2019)

Para você, quais os desafios para melhorar as habilidades de leitura e escrita?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Agradecemos a sua colaboração e participação nas  
Oficinas de Leitura e Produção Textual!  
Cordialmente, Geisiane e Simony.

Sumário

Copyright © 2007 by Alberto Manguel

Capa  
Jeff Fisher

Revisão  
Otaclio Nunes  
Valquíria Della Pozza

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

Contos de amor do século XIX. / organização Alberto Manguel.  
— São Paulo : Companhia das Letras, 2007.

Vários autores.  
Vários tradutores.  
Bibliografia  
ISBN 978-85-359-1138-1

1. Contos. Século XIX. I. Manguel, Alberto.

07-8661 CDD 808.3

Índice para catálogo sistemático:  
1. Contos : Literatura 808.3



[2007]  
Todos os direitos desta edição reservados à  
EDITORA SCHWARCZ LTDA.  
Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32  
04532-002 — São Paulo — SP  
Telefone (11) 3707-3500  
Fax (11) 3707-3501  
www.companhiadasletras.com.br

LEOPOLDO ALAS  
9 Nosso Pai  
*Traduzido por Sergio Molina*

HONORÉ DE BALZAC  
26 Uma paixão no deserto  
*Traduzido por Maria Guimarães*

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER  
39 O beijo  
*Traduzido por Josely Vianna Baptista*

BARBEY D'AUREVILLY  
52 L'éc  
*Traduzido por Eduardo Brandão*

RONALD FIRBANK  
70 Quando as viúvas amam  
*Traduzido por Heloisa Jahn*



“Ela disse que dançaria comigo se eu lhe trouxesse rosas vermelhas”, exclamou o jovem Estudante, “mas em todo o meu jardim não há nenhuma rosa vermelha.”

Do seu ninho no alto da azinheira, o Rouxinol o ouviu, e olhou por entre as folhas, e ficou a pensar.

“Não há nenhuma rosa vermelha em todo o meu jardim!”, exclamou ele, e seus lindos olhos encheram-se de lágrimas. “Ah, nossa felicidade depende de coisas tão pequenas! Já li tudo que escreveram os sábios, conheço todos os segredos da filosofia, e no entanto por falta de uma rosa vermelha minha vida é infeliz.”

“Finalmente, eis um que ama de verdade”, disse o Rouxinol. “Noite após noite te eu o tenho cantado, muito embora não o conhecesse: noite após noite tenho contado sua história para as estrelas, e eis que agora o vejo. Seus cabelos são escuros como a flor do jacinto, e seus lábios são vermelhos como a rosa de seu desejo; porém a paixão transformou-lhe o rosto em marfim pálido, e a dor travou-lhe na frente sua marca.”

“Amanhã haverá um baile no palácio do príncipe”, murmurou o jovem Estudante, “e minha amada estará entre os convidados. Se eu lhe trouxer uma rosa vermelha, ela há de dançar comigo até o dia raiar. Se lhe trouxer uma rosa vermelha, eu a terei nos meus braços, e ela deitará a cabeça no meu ombro, e sua mão ficará apertada na minha. Porém não há nenhuma rosa vermelha no meu jardim, e por isso ficarei sozinho, e ela passará por mim sem me olhar. Não me dará nenhuma atenção, e meu coração será destruído.”

“Sim, ele ama de verdade”, disse o Rouxinol. “Aquilo que eu canto, ele sofre; o que para mim é júbilo, para ele é sofrimento. Sem dúvida, o Amor é uma coisa maravilhosa. É mais precioso do que as esmeraldas, mais caro do que as opalinas finas. Nem pérolas nem romãs podem comprá-lo, nem é coisa que se encontra à venda no mercado. Não é possível comprá-lo de comerciantes, nem pesá-lo numa balança em troca de ouro.”

“Os músicos no balcão”, disse o jovem Estudante, “tocarão seus instrumentos de corda, e meu amor dançará ao som da harpa e do violino. Dançará com pés tão leves que nem sequer hão de tocar no chão, e os cortesãos, com seus tra-

jes coloridos, vão cercá-la. Porém comigo ela não dançará, porque não tenho nenhuma rosa vermelha para lhe dar.” E jogou-se na grama, cobriu o rosto com as mãos e chorou.

“Por que chora ele?”, indagou um pequeno Lagarto Verde, ao passar correndo com a cauda levantada.

“Sim, por quê?”, perguntou uma Borboleta, que esvoaçava em torno de um raio de sol.

“Sim, por quê?”, sussurrou uma Margarida, virando-se para sua vizinha, com uma voz suave.

“Ele chora por uma rosa vermelha”, disse o Rouxinol.

“Uma rosa vermelha?”, exclamaram todos. “Mas que ridículo!” E o pequeno Lagarto, que era um tanto cínico, riu à grande.

Porém o Rouxinol compreendia o segredo da dor do Estudante, e calou-se no alto da azinheira, pensando no mistério do Amor.

De repente ele abriu as asas pardas e levantou vôo. Atravessou o arvoredo como uma sombra, e como uma sombra cruzou o jardim.

No centro do gramado havia uma linda Roseira, e quando a viu o Rouxinol foi até ela, pousando num ramo.

“Dá-me uma rosa vermelha”, exclamou ele, “que cantarei meu canto mais belo para ti.”

Porém a Roseira fez que não com a cabeça.

“Minhas rosas são brancas”, respondeu ela, “tão brancas quanto a espuma do mar, e mais brancas que a neve das montanhas. Porém procura minha irmã que cresce junto ao velho relógio de sol, e talvez ela possa te dar o que queres.”

Assim, o Rouxinol voou até a Roseira que crescia junto ao velho relógio de sol.

“Dá-me uma rosa vermelha”, exclamou ele, “que cantarei meu canto mais belo para ti.”

Porém a Roseira fez que não com a cabeça.

“Minhas rosas são amarelas”, respondeu ela, “amarelas como os cabelos da sereia que está sentada num trono de âmbar, e mais amarelas que o narciso que floresce no prado quando o ceifeiro ainda não veio com sua foice. Porém procura minha irmã que cresce junto à janela do Estudante, e talvez ela possa te dar o que queres.”

Assim, o Rouxinol voou até a Roseira que crescia junto à janela do Estudante.



"Dá-me uma rosa vermelha", exclamou ele, "que cantarei meu canto mais belo para ti."

Porém a Roseira fez que não com a cabeça.

"Minhas rosas são vermelhas", respondeu ela, "vermelhas como os pés da pomba, e mais vermelhas que os grandes leques de coral que ficam a abanar na caverna no fundo do oceano. Porém o inverno congelou minhas veias, e o frio queimou meus brotos, e a tempestade quebrou meus galhos, e não darei nenhuma rosa este ano."

"Uma única rosa vermelha é tudo que quero", exclamou o Rouxinol, "só uma rosa vermelha! Não há nenhuma maneira de consegui-la?"

"Existe uma maneira", respondeu a Roseira, "mas é tão terrível que não ouso te contar."

"Conta-me", disse o Rouxinol. "Não tenho medo."

"Se queres uma rosa vermelha", disse a Roseira, "tens de criá-la com tua música ao luar, e tingi-la com o sangue de teu coração. Tens de cantar para mim apertando o peito contra um espinho. A noite inteira tens de cantar para mim, até que o espinho perfure teu coração e teu sangue penetre em minhas veias, e se torne meu."

"A Morte é um preço alto a pagar por uma rosa vermelha", exclamou o Rouxinol, "e todos dão muito valor à Vida. É agradável, no bosque verdejante, ver o Sol em sua carruagem de ouro, e a Lua em sua carruagem de madrepérola. Doce é o perfume do pilriteiro, e belas são as campânulas que se escondem no vale, e as urzes que florescem no morro. Porém o Amor é melhor que a Vida, e o que é o coração de um pássaro comparado com o coração de um homem?"

Assim, ele abriu as asas pardas e levantou vôo. Atravessou o jardim como uma sombra, e como uma sombra voou pelo arvoredo.

O jovem Estudante continuava deitado na grama, onde o Rouxinol o havia deixado, e as lágrimas ainda não haviam secado em seus belos olhos.

"Regozija-te", exclamou o Rouxinol, "regozija-te; terás tua rosa vermelha. You criá-la com minha música ao luar, e tingi-la com o sangue do meu coração. Tudo que te peço em troca é que ames de verdade, pois o Amor é mais sábio que a Filosofia, por mais sábia que ela seja, e mais poderoso que o Poder, por mais poderoso que ele seja. Suas asas são da cor do fogo, e tem a cor do fogo seu corpo. Seus lábios são doces como o mel, e seu hálito é como o incenso."

O Estudante levantou os olhos e ficou a escutá-lo, porém não compreendeu

o que lhe dizia o Rouxinol, pois só conhecia as coisas que estão escritas nos livros.

Mas o Carvalho compreendeu, e enristeceu-se, pois ele gostava muito do pequeno Rouxinol que havia construído um ninho em seus galhos.

"Canta uma última canção para mim", sussurrou ele; "vou senjir-me muito solitário depois que tu partires."

Assim, o Rouxinol cantou para o Carvalho, e sua voz era como água jorrando de uma jarra de prata.

Quando o Rouxinol terminou sua canção, o Estudante levantou-se, tirando do bolso um caderno e um lápis.

"Forma ele tem", disse ele a si próprio, enquanto se afastava, caminhando pelo arvoredo, "isso não se pode negar; mas terá sentimentos? Temo que não. Na verdade, ele é como a maioria dos artistas; só estilo, nenhuma sinceridade. Não seria capaz de sacrificar-se pelos outros. Pensa só na música, e todos sabem que as artes são egoístas. Mesmo assim, devo admitir que há algumas notas belas em sua voz. Pena que nada signifiquem, nem façam nada de bom na prática." E foi para seu quarto, deitou-se em sua pequena enxerga e começou a pensar em seu amor; depois de algum tempo, adormeceu.

E quando a Lua brilhava nos céus, o Rouxinol voou até a Roseira e cravou o peito no espinho. A noite inteira ele cantou apertando o peito contra o espinho, e a Lua, fria e cristalina, inclinou-se para ouvir. A noite inteira ele cantou, e o espinho foi se cravando cada vez mais fundo em seu peito, e o sangue foi-lhe escapando das veias.

Cantou primeiro o nascimento do amor no coração de um rapaz e de uma moça. E no ramo mais alto da Roseira abriu-se uma rosa maravilhosa, pétala após pétala, à medida que canção seguia canção. Pálida era, de início, como a névoa que paira sobre o rio — pálida como os pés da manhã, e prateada como as asas da alvorada. Como a sombra de uma rosa num espelho de prata, como a sombra de uma rosa numa poça d'água, tal era a rosa que floresceu no ramo mais alto da Roseira.

Porém a Roseira disse ao Rouxinol que se apertasse com mais força contra o espinho. "Aperta-te mais, pequeno Rouxinol", exclamou a Roseira, "senão o dia chegará antes que esteja pronta a rosa."

Assim, o Rouxinol apertou-se com ainda mais força contra o espinho, e seu canto soou mais alto, pois ele cantava o nascimento da paixão na alma de um homem e uma mulher.



E um toque róseo delicado surgiu nas folhas da rosa, tal como o rubor nas faces do noivo quando ele beija os lábios da noiva. Porém o espinho ainda não havia penetrado até seu coração, e assim o coração da rosa permanecia branco, pois só o coração do sangue de um Rouxinol pode tingir de vermelho o coração de uma rosa.

E a Roseira insistia para que o Rouxinol se apertasse com mais força contra o espinho. "Aperta-te mais, pequeno Rouxinol", exclamou a Roseira. "senão o dia chegará antes que esteja pronta a rosa."

Assim, o Rouxinol apertou-se com ainda mais força contra o espinho, e uma feroz pontada de dor atravessou-lhe o corpo. Terrível, terrível era a dor, e mais e mais tremendo era seu canto, pois ele cantava o Amor que é levado à perfeição pela Morte, o Amor que não morre no túmulo.

E a rosa maravilhosa ficou rubra, como a rosa do céu ao alvorecer. Rubra era sua grinalda de pétalas, e rubro como um rubi era seu coração.

Porém a voz do Rouxinol ficava cada vez mais fraca, e suas pequenas asas começaram a se bater, e seus olhos se embaçaram. Mais e mais fraca era sua canção, e ele sentiu algo a lhe sufocar a garganta.

Então desprendeu-se dele uma derradeira explosão de música. A Lua alva a ouviu, e esqueceu-se do amanhecer, e permaneceu no céu. A rosa rubra a ouviu, e estremeceu de êxtase, e abriu suas pétalas para o ar frio da manhã. O Eco levou-a para sua caverna púrpura nas montanhas, e despertou de seus sonhos os pastores adormecidos. A música flutuou por entre os juncos do rio, e eles levaram sua mensagem até o mar.

"Olha, olha!", exclamou a Roseira, "a rosa está pronta." Porém o Rouxinol não deu resposta, pois jazia morto na grama alta, com o espinho cravado no coração.

E ao meio-dia o Estudante abriu a janela e olhou para fora.

"Ora, mas que sorte extraordinária!", exclamou. "Eis aqui uma rosa vermelha! Nunca vi uma rosa semelhante em toda minha vida. É tão bela que deve ter um nome comprido em latim." E, abaixando-se, colheu-a.

Em seguida, pôs o chapéu e correu até a casa do Professor com a rosa na mão.

A filha do Professor estava sentada à porta, enrolando seda azul num carretil, e seu cãozinho estava deitado a seus pés.

"Disseste que dançarías comigo se eu te trouxesse uma rosa vermelha", disse o Estudante. "Eis aqui a rosa mais vermelha de todo o mundo. Tu a usarás junto ao teu coração, e quando dançarmos ela te dirá quanto te amo."

Porém a moça franziu a testa.

"Creio que não vai combinar com meu vestido", respondeu ela; "e, além disso, o sobrinho do Tesoureiro enviou-me jóias de verdade, e todo mundo sabe que as jóias custam muito mais do que as flores."

"Ora, mas és mesmo uma ingrata", disse o Estudante, zangado, e jogou a rosa na rua; a flor caiu na sarjeta, e uma carroça passou por cima dela.

"Ingrata!", exclamou a moça. "Tu é que és muito mal-educado; e quem és tu? Apenas um Estudante. Ora, creio que não tens sequer fivelas de prata em teus sapatos, como tem o sobrinho do Tesoureiro." E, levantando-se, entrou em casa.

"Que coisa mais tola é o Amor!", disse o Estudante enquanto se afastava. "É bem menos útil que a Lógica, pois nada prova, e fica o tempo todo a nos dizer coisas que não vão acontecer, e fazendo-nos acreditar em coisas que não são verdade. No final das contas, é algo muito pouco prático, e como em nossos tempos ser prático é tudo, vou retomar a Filosofia e estudar Metafísica."

Assim, voltou para seu quarto, pegou um livro grande e poeirento, e começou a ler.

*Tradução de Paulo Henriques Britto*

ANEXO 2

© Massaud Moisés, 1967

18ª edição de ordem  
9ª edição Cultrix



O primeiro número à esquerda indica a edição, ou reedição, desta obra. A primeira  
dizena à direita indica o ano em que esta edição, ou reedição, foi publicada.

Ano

03-04-05-06-07-08-09

Edição

19-20-21-22-23-24-25-26

Direitos reservados

EDITORA PENSAMENTO-CULTRIX LTDA.  
Rua Dr. Mário Vicente, 368 – 04270-000 – São Paulo, SP

Fone: 272-1399 – Fax: 272-4770

E-mail: [pensamento@cultrix.com.br](mailto:pensamento@cultrix.com.br)  
<http://www.pensamento-cultrix.com.br>

Impresso em nossas oficinas gráficas.

**Biblioteca Regional**  
**CUR / UFMT**  
**Rondonópolis / MT.**

Biblioteca Regional  
CUR / UFMT  
Rondonópolis / MT



Em decorrência das características apontadas, poucas são as personagens que intervêm no conto: as unidades de ação, tempo, lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos. Um mestre do conto moderno, preocupado não só com emprestar novidades técnicas à velha estrutura narrativa, mas também com seus fundamentos teóricos, já o dizia com estas palavras categóricas: "não é necessário retratar várias personagens. O centro de gravidade deve repousar em duas pessoas: ele e ela..."<sup>24</sup> Em "Missa do Galo", contracenam duas personagens, e as restantes (D. Inácia e Menezes, o marido de D. Conceição), além de referidas de passagem, não participam do diálogo que nucleia o conto: funcionam como pano de fundo, paisagem humana ou social. "Extras" que são, podem somar-se à vontade, visto sua condição predeterminar o âmbito estreito em que se movimentam.

De onde não ser possível o conto em torno de uma única personagem; ainda que uma só avulte como protagonista, outra participará, direta ou indiretamente, na formulação do conflito que sustenta a história. Nesse aspecto, "Um Ladrão", de *Insônia* (1947), de Graciliano Ramos, constitui narrativa exemplar: um gatuno penetra numa casa em plena calada da noite, para cumprir seu malévolo desígnio. Inexperiente, aterroriza-se e tarda a chegar ao quarto de dormir, onde se encontram as jóias que pretende surrupiar. Após longa indecisão, acompanhada dum diálogo mental com a moça dos olhos verdes, atinge o ponto desejado. Mas estaca, perplexo, ante a bela jovem que ressona placidamente. Que fazer? Tomar as jóias? Ceder ao impulso amoroso? Afinal, dispõe-se a beijá-la. "Uma loucura, a maior das loucuras: baixou-se e espremeu um beijo na boca da moça." Dado o alarme, é preso.

Excetuando a namorada que ficou na lembrança, e com quem fala mentalmente, o protagonista age sozinho até o desenlace. Aqui, emprega-se um expediente narrativo típico do conto, ao menos numa de suas vertentes – o epílogo enigmático –, que será objeto

<sup>24</sup> Sean O'Faolain, *The Short Story*, 3ª ed., Old Greenwich, Connecticut, The Devin-Adair Co., 1970, p. 186.

<sup>25</sup> Anton Tchecov, carta a Alexander P. Tchecov, de abril de 1883, transcrita parcialmente por Eugene Current-Garcia e Walton R. Patrick, em *What is the short story?*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Co., s.d., p. 21.

de análise em tópicos próprios. Note-se que Graciliano Ramos concentra nele o auge do enredo, e é nesse momento que intervêm a heroína: a equação dramática se monta e se completa no minuto em que, irrefletidamente, o larápio rouba o beijo. Dois protagonistas, em suma.

Mesmo nos casos em que o autor utiliza o foco narrativo de primeira pessoa, ou de terceira pessoa aparente (ver, mais adiante, o comentário referente ao "ponto de vista"), está presente um interlocutor, quando pouco oculto ou subjacente. Do contrário, não haveria conflito, que pressupõe uma tensão dialética entre opostos. Alguns dos contos de Clarice Lispector ilustram a perfeição dessa contigência, ao surpreender a personagem nos instantes em que, mergulhando na introspecção, trava um diálogo com um "outro", seu oponente ou interlocutor.

Ainda em consequência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens são estáticas ou planas, segundo a conhecida classificação proposta por E. M. Forster (*Aspects of the Novel*, 1927), discriminada mais adiante, no capítulo do romance. O autor, focalizando-as no lance mais dramático de sua existência, imobiliza-as no tempo, no espaço e nos traços de personalidade. Em vez de crescerem no decurso da narrativa, como as personagens de romance, oferecem uma faceta de seu caráter, no geral a mais relevante, como que à luz do microscópio: o conto lembra uma tela em que se representasse o apogeu de uma situação dramática.<sup>26</sup> O convívio com as personagens dum conto dura o tempo da narrativa: terminada esta, o contato se desfaz, visto que a "vida" dos protagonistas está encerrada no episódio que constitui a matriz do conto. O intercâmbio rompe-se no desfecho pelo fato de a existência das personagens não apresentar mais espaço à imaginação do autor e do leitor: com o epílogo, suspende-se o trânsito da fantasia, ou da contemplação do instante dramático que o conto focaliza.

De onde o leitor, além de guardar na memória uma impressão que pouco a pouco se dilui, esquecer as mais das vezes o nome dos heróis. "Uns Braços" pode ser obra-prima em matéria de conto, mas quem se recorda dos protagonistas e respectivos apelativos? Ao contrário do autor de romance, o autor de contos, decerto

<sup>26</sup> H. E. Bates, *op. cit.*, ed. de 1945, p. 19. V., no capítulo dedicado ao romance, o tópico relativo às personagens.

côncio da relativa importância dos nomes das personagens, chega mesmo a silenciá-los. É o caso, por exemplo, de “Um Ladrão”, cujo protagonista é anônimo, bem como as figuras que lhe povoam a memória, salvo “o amigo que o iniciara”, mas referido por meio de um cognome, Gaúcho, equivalente a não ter nome.

## ANEXO 3

© Copyright by Maria Amélia Azevedo / Viviane Nogueira de Azevedo Guerra

*Editor responsável:*

Julio Iglioni

*Revisão:*

Maria Amélia Azevedo

Viviane Nogueira de Azevedo Guerra

*Editoração Eletrônica:*

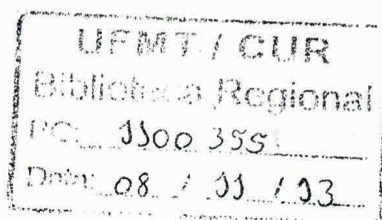
Real Produções Gráficas Ltda.

*Diagramação:*

Jean Carlos Barbaro

*Capa:*

Maurício Negro e Eduardo Okuno



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

Azevedo, Maria Amélia

Mania de bater : a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil / Maria Amélia Azevedo, Viviane Nogueira de Azevedo Guerra. – São Paulo : Iglu, 2010.

2ª impressão da 1. ed.

Vários colaboradores.

1. Crianças – Criação 2. Educação doméstica 3. Pais e filhos 4. Psicologia infantil  
5. Punição corporal 6. Violência familiar I. Guerra, Viviane Nogueira de Azevedo. II. Título.

10-00638

CDD-649.64

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Adolescentes : Punição corporal doméstica : Educação doméstica 649.64
2. Crianças : Punição corporal doméstica : Educação doméstica 649.64

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou meio eletrônico e mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa da Editora. (Lei nº 9.610 de 19.2.98)

Todos os direitos reservados à



**IGLU**  
EDITORA

IGLU EDITORA LTDA.

Rua Duílio, 386 – Lapa

05043-020 – São Paulo – SP

Tel: (011) 3873-0227



### VIOLÊNCIA FÍSICA E PUNIÇÃO CORPORAL: UMA QUESTÃO *CULT*

No mundo das artes, o termo *cult* se aplica a produções culturais (filmes, peças de teatro, quadros etc.) que despertam reações radicais de amor ou ódio. Na área da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, de natureza física, a questão da **punição corporal leve** (tipo palmada) é um verdadeiro conceito *cult*, funcionando como um divisor de águas entre os que a apóiam e os que a rejeitam incondicionalmente. Estes últimos filiam-se a uma linha de pensamento menos conservadora e mais moderna sobre essa questão e que se estrutura, sobretudo, a partir dos anos 80.

Seus defensores vêm enfatizando com veemência que ***toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representam um só continuum de violência*** (Newell, 1989). Portanto, a **punição corporal de crianças e adolescentes seria considerada uma violência, mesmo a chamada punição mais leve, na medida em que toda punição corporal para ter este caráter deve implicar no conceito de dor física. Por outro lado, eles salientam que esta punição é uma porta aberta para quadros de violência mais graves.**

Esta nova conceituação, que abrange tanto os castigos moderados quanto os imoderados, sofreu influência da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da

---

\* Esta Convenção tem uma história muito mais ampla do que muitas pessoas pensam. Em 1924, a União Internacional do Fundo para a Salvação das Crianças estabeleceu, na Declaração de Genebra, um primeiro intento de codificar os direitos básicos das crianças para o seu bem-estar e a sua proteção e isto foi ratificado pela Liga das Nações. Em 1948 foi revisado e ampliado, constituindo-se a base da Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral da ONU em 1959. *As declarações são afirmações de princípios; os governos as aceitam sem contrair obrigações específicas. Por outro lado, as convenções requerem que os governos tomem uma decisão ativa para ratificá-las. A Polónia foi o primeiro país que propôs uma convenção às vésperas do Ano Internacional da Infância (1979). A Convenção foi oficialmente reconhecida em janeiro de 1990, sendo que em setembro de 1993 já havia sido ratificada por 147 Estados membros. A grande importância desta Convenção reside no fato de que é o primeiro instrumento internacional vinculado que apresenta as obrigações dos Estados para com a infância (Leach, 1995). Entretanto, Boyden (1990) enfatiza que este tipo de documento se refere a um modelo global de infância, definido por um espectro fixo de características, tendo como pano de fundo necessidades e direitos pré-determinados, não se levando em consideração o fato de que a infância é uma construção social, devendo ser vista como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.*

Somente em fevereiro de 1995, o presidente Bill Clinton dos Estados Unidos firmou esta Convenção, embora se saiba que a sua ratificação completa dependa, por ditame da Constituição americana, de uma aprovação do Senado, agora dominado pelos Republicanos. *Os grupos de direita que se opõem a essa Convenção despertaram uma série de temores que ganharam espaço entre os cidadãos americanos. Os defensores da pena de morte, que fazem muito alarde em alguns Estados americanos, consideram a posição da Convenção sobre a pena capital para os jovens transgressores como uma ameaça para tais práticas em alguns Estados. (...) Alguns grupos conservadores como 'Eagle Forum'*



Criança (ONU – 20/1/1989)\* que, em seu art.19, coloca que: *a criança deve ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.* Embora esta Convenção seja pouco explicitadora quanto ao tema específico da punição física, uma vez que não entra em pormenores conceituais do que se entende por *todas as formas de violência física*, ainda assim representou um avanço sobre a questão.

Straus (1994) mostra-nos em seu trabalho sobre a punição corporal de crianças e de adolescentes nos Estados Unidos que ela tende a formar adultos que se adaptam melhor a ocupações nas quais a obediência é priorizada ao invés da iniciativa e da criatividade. Mas as sociedades pós-industriais estão agora a requerer *que um largo segmento da população seja independente, criativo e desenvolva habilidades para cooperar, explicar, negociar, portanto não apenas a obediência estrita.* Nisso reside, então, a esperança do autor no sentido de que a punição corporal de crianças e adolescentes em família vá se extinguindo e sendo paulatinamente substituída por outro tipo de educação doméstica na medida em que considera que *cada sociedade desenvolve formas de criação de filhos que os preparará para o preenchimento dos papéis que exercerão na idade adulta.* As suposições de Straus parecem-nos fecundas podendo-se observar que têm partido fundamentalmente das sociedades pós-industriais a luta contra a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes.

Assim, a pergunta que nos fizemos: BATER NOS FILHOS: uma forma de educá-los? vai receber respostas diferentes conforme se entenda ou não o BATER NOS FILHOS como VIOLÊNCIA. Para muitos, só será VIOLÊNCIA se se tratar de **castigos imoderados e/ou cruéis**, já que conservadoramente vêem como educativa, a aplicação do provérbio salomônico: *não poupes ao menino a correção: se tu o castigares com a vara, ele não morrerá* (Provérbios, 23:13). Para outros, toda e qualquer medida punitiva que atinja o corpo da criança e/ou adolescente pode e deve ser considerada VIOLÊNCIA, na medida em que lhe causa **dor física**. Esta posição – da qual compartilhamos – abre caminho para a luta em termos de se abolir a punição corporal de crianças e adolescentes, seja no lar, na escola ou em instituições ditas de proteção social.

Nossa posição, portanto, é a de que **bater nos filhos** – enquanto **Violência Doméstica** – deve ser combatida, já que é uma forma não de educá-los, mas sim de **deseducá-los**.

---

*demonstraram preocupações alarmistas no sentido de que a Convenção pudesse interferir em termos dos direitos dos pais, evitando que estes disciplinassem seus filhos, usassem os castigos físicos, desencadeando uma onda de processos legais contra os pais* (Finkelhor, 1995). Pelo que se pode observar há ainda um longo caminho a percorrer em termos da ratificação desta Convenção no meio americano, considerando-se o alto nível de oposição a determinados princípios aceitos e referendados por ela.



Copyright by Bruno Bettelheim  
 Traduzido do original em inglês *The Uses of Enchantment  
 The Meaning and Importance of Fairy Tales*  
 Capa Mario Roberto Corrêa da Silva  
 Supervisão gráfica Luis Carlos Rodrigues Calazans  
 Revisão Édson Rodrigues  
 A.S. Ramos

CIP — Brasil. Catalogação-na-fonte  
 Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

B466p  
 Bettelheim, Bruno, 1903-  
 A psicanálise dos contos de fada / Bruno Bettelheim:  
 tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Ter-  
 ra, 1980.

Tradução de: The uses of enchantment: the meaning  
 and importance of fairy tales  
 Bibliografia

I. Contos de fadas — Aspectos psicológicos I. Títu-  
 lo II. Série

CDD — 809.89282019  
 CDU — 82-252:615.851.1

78-0253  
 Biblioteca Regional  
 R.C. 010626-923923  
 Data 20 / 11 / 05

EDITORA PAZ E TERRA S/A  
 Rua do Triunfo, 177  
 Santa Efigênia, São Paulo, SP — CEP: 01212-010  
 Tel.: (0XX11) 3337-8399

E-mail: vendas@pazeterra.com.br  
 Home Page: www.pazeterra.com.br

2006

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

“OS TRÊS  
 PORQUINHOS”

O PRINCÍPIO DO PRAZER  
 VERSUS O PRINCÍPIO DA REALIDADE

O mito de Hércules enfrenta a escolha entre seguir o princípio do prazer ou o princípio da realidade na vida. De forma semelhante o faz o conto de fadas “Os três porquinhos”.<sup>13</sup>

Estórias como “Os três porquinhos” são muito apreciadas pelas crianças acima de todos os contos “realistas”, particularmente se são apresentadas com sentimento pelo contador da estória. As crianças ficam fascinadas quando o bufar do lobo na porta do porquinho é representado para elas. “Os três porquinhos” ensinam à criança pequenina, da forma mais deliciosa e dramática, que não devemos ser preguiçosos e levar as coisas na flauta, porque se o fizermos poderemos perecer. Um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos fará vitoriosos até mesmo sobre nosso inimigo mais feroz — o lobo! A estória também mostra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho.

As casas que os três porquinhos constroem são simbólicas do progresso do homem na história: de uma choça desajeitada para uma casa de madeira, finalmente para uma casa de tijolos. Internamente, as ações dos porquinhos mostram o progresso da personalidade dominada pelo id para a personalidade influenciada pelo superego mas essencialmente controlada pelo ego.

O menor dos porquinhos constrói sua casa com o menor dos cuidados — de palha; o segundo usa paus; ambos dispõem seus abrigos tão rapidamente e sem esforço quanto podem, de modo a poder



brincar o resto do dia. Vivendo de acordo com o princípio do prazer, os porquinhos mais novos buscam gratificação imediata, sem pensar no futuro e nos perigos da realidade, embora o porquinho do meio mostre algum amadurecimento ao tentar construir uma casa um pouco mais substancial do que o mais novo.

Só o terceiro e mais velho dos porquinhos aprendeu a viver de acordo com o princípio da realidade: ele é capaz de adiar seu desejo de brincar, e de acordo com sua habilidade de prever o que pode acontecer no futuro. É até mesmo capaz de prever corretamente o comportamento do lobo — o inimigo, ou estrangeiro de dentro, que o tenta seduzir e fazer cair na armadilha; e por conseguinte o terceiro porquinho é capaz de derrotar os poderes mais fortes e mais ferozes que ele. O lobo feroz e destrutivo vale por todos os poderes não sociais, inconscientes e devoradores, contra os quais a gente deve aprender a se proteger, e se pode derrotar através da força do próprio ego.

"Os três porquinhos" impressiona muito mais as crianças do que a fábula paralela mas manifestamente moralista de Esopo, "A cigarra e a formiga". Nesta fábula a cigarra, morrendo de fome no inverno, implora à formiga que lhe dê um pouco da comida que acumulou arduamente durante o verão. A formiga pergunta o que a cigarra esteve fazendo durante o verão. Ao saber que a cigarra cantava e não trabalhava, a formiga rejeita seu pedido dizendo: "Como você pôde cantar todo o verão, pode dançar todo o inverno".

Esse final é típico das fábulas, que são também contos populares transmitidos de geração a geração. "Uma fábula parece ser, no seu estado genuíno, uma narrativa na qual seres irracionais, e algumas vezes inanimados, com a finalidade de dar instrução moral, simulam agir e falar com interesses e paixões humanas" (Samuel Johnson). Muitas vezes santimonial, algumas vezes divertidas, a fábula sempre afirma explicitamente uma verdade moral; não há significado oculto, nada é deixado à nossa imaginação.

O conto de fadas, em contraste, deixa todas as decisões a nosso encargo, incluindo a opção de querermos ou não chegar a decisões. Cabe-nos decidir se desejamos fazer qualquer aplicação à nossa vida a partir de um conto de fadas, ou simplesmente apreciar as situações fantásticas de que ele fala. Nosso prazer é o que nos induz a reagir segundo o tempo que estamos vivendo aos significados ocultos, na medida em que podem-se relacionar à nossa experiência de vida e atual estado de desenvolvimento pessoal.

Uma comparação de "Os três porquinhos" com "A cigarra e a formiga" acentua a diferença entre um conto de fadas e uma fábula. A cigarra, à semelhança dos porquinhos e da própria criança, está inclinada a brincar, com pouca preocupação pelo futuro. Em am-

bas as estórias a criança identifica-se com os animais (embora só um pedante hipócrita possa identificar-se com a formiga sórdida, e só uma criança mentalmente doente com o lobo); mas depois de ter-se identificado com a cigarra, não sobra esperança para a criança, de acordo com a fábula. Para a cigarra dominada pelo princípio do prazer, não há o que esperar a não ser a condenação: é uma situação do tipo "ou/ou", onde tendo feito uma escolha uma vez, esta belecem-se as coisas para sempre.

Mas a identificação com os porquinhos do conto de fadas ensina que há desenvolvimentos — possibilidades de progresso do princípio do prazer para o princípio da realidade, o que, afinal de contas, não é senão uma modificação do primeiro. A estória dos três porquinhos sugere uma transformação na qual muito do prazer é reído, porque agora a satisfação é buscada com verdadeiro respeito pelas exigências da realidade. O terceiro porquinho, esperto e brincalhão, vence o lobo em astúcia várias vezes: primeiro, quando o lobo tenta três vezes atrair o porquinho para fora da segurança do lar apelando para sua voracidade oral, propondo expedições onde os dois conseguiriam uma comida deliciosa. O lobo procura tentar o porquinho com nabos que podem ser roubados, depois com maçãs e finalmente com uma visita a uma feira.

Só depois que estes esforços malogram é que o lobo se move para a matança. Mas ele tem que entrar na casa do porquinho para pegá-lo, e uma vez mais o porquinho vence, pois o lobo cai pela chaminé dentro da água fervendo e termina como carne cozida para o porquinho. Uma justiça retribuidora é feita: o lobo que devorou os outros dois porquinhos e desejava devorar o terceiro, termina como carne para o porquinho.

A criança, que através da estória foi convidada a identificar-se com um de seus protagonistas, não só recebe esperança, mas também lhe é dito que através do desenvolvimento de sua inteligência ela pode sair-se vitoriosa mesmo sobre um oponente muito mais forte.

De acordo com o primitivo senso de justiça (e o da criança) só aqueles que fizeram algo realmente mau são destruídos, a fábula parece ensinar que é errado apreciar a vida quando na verdade é bom, como no verão. Ainda pior, a formiga nesta fábula é um animal sórdido, sem nenhuma compaixão pelo sofrimento da cigarra — e é esta figura que se pede à criança que tome como exemplo.

O lobo, ao contrário, é obviamente um animal malvado, por que deseja destruir. A maldade do lobo é alguma coisa que a criança reconhece dentro de si: seu desejo de devorar e a consequência: — sua ansiedade de sofrer possivelmente, ela mesma, um tal destino. Assim o lobo é uma externalização, uma projeção da maldade



da criança – e a estória conta como se pode lidar com ela construtivamente.

As várias excursões nas quais o mais velho dos porquinhos consegue comida por bons meios são facilmente negligenciadas, mas são partes significativas da estória porque mostram que há um mundo de diferenças entre comer e devorar. A criança subconscientemente entende-o como a diferença entre o princípio do prazer descontrolado, quando alguém deseja devorar tudo imediatamente, ignorando as conseqüências, e o princípio da realidade, de acordo com o qual uma pessoa sai inteligentemente buscando comida. O porquinho maduro consegue a tempo trazer as provisões para casa antes que o lobo apareça em cena. Que melhor demonstração do valor de atuar na base do princípio da realidade, e em que isto consiste, do que o fato do porquinho se levantar bem cedo de manhã para assegurar a comida deliciosa, e, ao fazê-lo, burlar as malvadas intenções do lobo?

Nos contos de fadas é tipicamente a criança mais jovem que, embora de início menosprezada ou escarnecida, torna-se vitoriosa no final. “Os três porquinhos” desvia-se deste padrão, pois é o mais velho dos porquinhos quem é sempre superior aos outros dois. Uma explicação pode ser encontrada no fato de que todos os três porquinhos são “pequenos”, e portanto imaturos, como a própria criança. A criança, por sua vez, se identifica com cada um deles e reconhece a progressão de identidade. “Os três porquinhos” é um conto de fadas devido a seu final feliz, e porque o lobo recebe o que merece.

Enquanto o senso de justiça da criança é ofendido pela pobre cigarra tendo que morrer de fome embora não tenha feito nada de errado, seu sentimento de equidade é satisfeito pela punição do lobo. Como os três porquinhos representam estágios no desenvolvimento do homem, o desaparecimento dos primeiros dois porquinhos não é traumático; a criança compreende inconscientemente que temos que nos desprender de formas primárias de existência se quisermos passar para outras mais elevadas. Falando com crianças sobre “Os três porquinhos”, encontramos apenas regozijo pela merecida punição do lobo e a esperta vitória do mais velho dos porquinhos – e não pesar pela sorte dos dois menores. Mesmo uma criança parece compreender que todos os três são na realidade um único e mesmo em diferentes estágios – o que é sugerido pelo fato de responderem ao lobo exatamente com as mesmas palavras: “Não, não, não pelos pêlos de minha bar-ba!”.

“Os três porquinhos” dirige o pensamento da criança sobre seu próprio desenvolvimento sem nunca dizer o que deveria ser, permitindo à criança extrair suas próprias conclusões. Este proces-

so sozinho provê um verdadeiro amadurecimento, enquanto dizer para a criança o que fazer apenas substitui a servidão de sua própria imaturidade pelo cativo da servidão aos ditames dos adultos.

© 2018 Áureo José Barbosa  
 Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra  
 pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar,  
 em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a  
 permissão da editora e/ou autor.

A927 Barbosa, Áureo José.

A prática docente na formação do leitor literário / Áureo José Bar-  
 bosa — Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

160 p.; 21 cm

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-462-1395-5

1. Leitura — Estudo e ensino. 2. Literatura. 3. Aprendizagem. 4. Pro-  
 fessores — Formação I. Barbosa, Áureo José. II. Título.

CDD 028.9  
 CDU 028.5

PACO EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
 Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
 Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
 11 4521-6315 | 2449-0740  
 contato@editonalpaco.com.br

Foi feito Depósito Leg.

### 1. Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic

O Pnaic adotou a concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento. Segundo Araújo, (2015, p. 21), o programa

entende e defende que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.

A autora, em um dos cadernos de formação do Pnaic afirma que embora este não proponha um método específico, apresenta muitas sugestões metodológicas. Por isso, todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e as singularidades de cada aluno, em virtude do desenvolvimento e domínio da língua escrita. São apresentadas, ao longo dos cadernos de formação, sugestões de atividades didáticas diversas, como situações didáticas, sequências didáticas e projetos didáticos que poderão subsidiar o professor em seu trabalho pedagógico em sala de aula.

O Pnaic concebe a alfabetização e o letramento a partir das proposições de Soares (2004, p. 9): “o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela”. A autora defende o trabalho específico de ensino do sistema de escrita alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, enquanto o segundo seria considerado como o “estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2004, p. 9).

Em sua proposta de alfabetização o Pnaic defende que, durante os três anos do primeiro ciclo, é necessário ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética, bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos (Brasil, 2012b), trabalhando, conforme Soares (2000), na perspectiva do alfabetizar letrando. Para isso, argumenta Moraes (2015), cabe ao professor,



[...] logo de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de alfabetizado (aquele que domina o SEA) e letrado (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas. (Morais, 2015, p. 60)

Neste sentido, alerta o autor, o educador deve sempre se colocar

no lugar do aprendiz criança, um sujeito principiante e que, em função das oportunidades vividas na etapa de educação infantil, é mais ou menos novato nos mistérios da linguagem que usamos para escrever e da notação escrita dessa linguagem. (Morais, 2015, p. 60)

A alfabetização, para Leal, Albuquerque e Morais (2010), pode ser definida como:

[...] o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos dos princípios que regem esse sistema notacional. Já o letramento se relaciona aos usos efetivos de escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. (Leal; Albuquerque; Morais 2010, p. 18)

Logo, para estes autores a alfabetização estaria relacionada à aprendizagem da notação alfabética, enquanto que o letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. Portanto, nas práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamen-

tal ou no ciclo de alfabetização, afirmam eles, torna-se essencial considerar esses dois fenômenos como processos que têm especificidades, mas que são indissociáveis. Soares (2004) enfatiza que a criança aprende a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, com base em um projeto pedagógico que harmoniza alfabetização e letramento.

Neste mesmo sentido, Soares (2000) propõe que:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Soares, 1998, p. 47)

Dessa forma, estar alfabetizado, conforme o Pnaic é ter o domínio da escrita alfabética.

É ser capaz de ler e escrever em diferentes situações, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem cada vez mais proficientes nas práticas de linguagens diversas. É um direito de todos e um conhecimento necessário para que uma pessoa seja, de fato, cidadão letrado. (Brasil, 2012b, p. 26)

Assim, tornar-se alfabetizado é possuir o domínio da escrita alfabética fazendo o uso das práticas sociais da leitura (Soares, 2000), sendo este um direito de todos, um conhecimento necessário para que o indivíduo seja um cidadão letrado.

Segundo o que consta no caderno do Pnaic, Ano 2, Unidade 5 (Brasil, 2012e) para o processo de alfabetização e letramento faz-se necessário o emprego dos diversos gêneros textuais. Por gênero textual entendem-se os “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades



funcionais, estilo e composição” (Dionísio; Machado; Bezerra, 2005, p. 22-23).

O Pnaic orienta que sejam trazidos pelo professor, à sala de aula, textos que circulam socialmente nos mais diversos ambientes e situações de interações entre sujeitos, pois a prática pedagógica da alfabetização está associada ao letramento. Assim, defende o uso dos diversos gêneros textuais, pois acredita que isso possa “fornecer ao professor elementos que lhe permitam criar situações de ensino que favoreçam o processo do alfabetizar letrando” (Dubex; Silva, 2012, p. 9).

Nesse sentido, Schneuwly (2004, p. 21) descreve “a noção de gênero como instrumento, utilizado e tomado pelo sujeito para agir linguisticamente”. Sendo assim, constitui importante ferramenta para a ação discursiva, no sentido de cumprir objetivos definidos para certas atividades a ser desenvolvidas pelo professor com seus alunos.

A partir deste entendimento, Marcuschi (2008) esclarece que:

[...] os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155)

Ainda neste direcionamento, Andrade (2015), em caderno de formação do Pnaic, defende que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida. Acredita-se, portanto, que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que em que alfabetização e letramento sejam trabalhados de forma articulada e simultânea.

Nesse cenário, Araújo (2015) enfatiza que a escola é considerada como:

[...] espaço de desenvolvimento e ampliação da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais, mas igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visando a sua maior participação nas práticas letradas. (Araújo, 2015, p. 9)

Compreendendo a linguagem como interação, a oralidade, a leitura e a escrita se apresentam como ferramentas para a inserção social. Em vista disso, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa em sala de aula, no contexto do Pnaic, envolve tanto a compreensão como a produção de textos de gêneros discursivos em ambas as modalidades (Araújo, 2015). Convém destacar, então, que alfabetizar letrando significa trabalhar o sistema de escrita alfabética e os demais eixos da Língua Portuguesa simultaneamente aos usos dos diversos gêneros textuais imersos nas práticas sociais de leitura.

Em suma, o Pnaic assume que estar “alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (Brasil, 2015, p. 19), o que deve ser alcançado no período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o sistema alfabético de escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social.

## 2. A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pnaic

Um dos eixos do Pnaic é a formação continuada dos professores alfabetizadores. Sendo assim, o programa evidenciou que o professor deve ser tratado como um profissional em constante formação, por exercer um papel central nas atividades pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos em sala de aula (Brasil, 2014).