

## Aprendendo a entender um romance através das lentes do sistema narrativo-personagem<sup>1</sup>

### Resumo

O nível de familiaridade com textos é bastante variável de acordo com o nível sociocultural dos alunos, podendo influenciar suas capacidades de leitura. Reduzir as desigualdades, proporcionando o prazer de ler nos alunos, em conformidade com as exigências do programa escolar, constitui, portanto, um objetivo essencial para qualquer docente. Alunos de 8 a 12 anos de idade que frequentam o Ensino Fundamental em escolas públicas de Genebra (Suíça) são capazes de decodificar textos sem grandes dificuldades, mas nem sempre os compreendem. Buscando abordagens eficazes e motivantes, apresentamos, nesta contribuição, um dispositivo didático de compreensão em leitura de um livro de literatura juvenil, experimentado em sala de aula com uma turma de 7º ano (10-11 anos). Fornecemos um breve panorama desse dispositivo, comentando as modalidades de realização de uma de suas principais atividades, dando também alguns exemplos que ilustram as possíveis aprendizagens realizadas pelos alunos graças a esta. Concluimos com alguns comentários a respeito do ensino e da aprendizagem da compreensão em leitura com base nessa experiência.

**Palavras-chave:** compreensão em leitura; sistema narrativa-personagens; reflexão; letramento; educação básica.

**Sandrine Di Iorio**

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

**Glaís Sales Cordeiro**

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

### Para citar este artigo:

DI IORIO, Sandrine; CORDEIRO, Glaís Sales. Aprendendo a entender um romance através das lentes do sistema narrativo-personagem. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 140-166, maio/ago. 2025. Título original: Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages.

**DOI: 10.5965/1984723826612025140**

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

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado pela primeira vez na plataforma Forumlecture.

Di Iorio, S. & Cordeiro, G. S. (2022). Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages. Forumlecture 1/2022. Acesso:

[https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/759/2022\\_1\\_fr\\_di\\_iorio\\_sales\\_cordeiro.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/759/2022_1_fr_di_iorio_sales_cordeiro.pdf)

## Learning to understand a novel through the lens of the narrative-personage system

### Abstract

The level of familiarity with texts varies greatly according to the socio-cultural level of the students and can influence their reading abilities. Reducing inequalities by giving students the pleasure of reading, in line with the requirements of the school program, is therefore an essential objective for any teacher. Pupils aged 8 to 12 who attend elementary school in public schools in Geneva (Switzerland) are able to decode texts without too much difficulty, but they don't always understand them. Looking for effective and motivating approaches, in this contribution we present a didactic device for reading comprehension of a juvenile literature book, tried out in the classroom with a 7th grade class (10-11 years old). We give a brief overview of this device, commenting on the ways in which one of its main activities was carried out, as well as giving some examples which illustrate the possible learning achieved by the students thanks to it. We conclude with some comments on the teaching and learning of reading comprehension based on this experience.

**Keywords:** reading comprehension; narrative-character system; reflection; literacy; basic education.

## Aprender a comprender una novela a través del lente del sistema narrativo-personaje

### Resumen

El nivel de familiaridad con los textos varía considerablemente según el contexto sociocultural de los estudiantes y puede influir en sus habilidades lectoras. Reducir las desigualdades proporcionando a los estudiantes el placer de la lectura, de acuerdo con los requisitos del currículo escolar, es, por lo tanto, un objetivo esencial para cualquier docente. Los estudiantes de primaria de 8 a 12 años en escuelas públicas de Ginebra, Suiza, son capaces de decodificar textos sin mayor dificultad, pero no siempre los comprenden. Buscando enfoques eficaces y motivadores, presentamos en esta contribución una herramienta didáctica para la comprensión lectora utilizando un libro de literatura juvenil, probado en un aula con una clase de 7.º grado (10-11 años). Ofrecemos una breve descripción de esta herramienta, comentando cómo llevar a cabo una de sus actividades principales y proporcionando algunos ejemplos que ilustran las posibles experiencias de aprendizaje que los estudiantes pueden alcanzar. Concluimos con algunos comentarios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora basados en esta experiencia.

**Palabras clave:** comprensión lectora; sistema narrativo-característico; reflexión; alfabetización; educación básica.

## Introdução

Ler histórias sempre fez parte do nosso dia a dia. No entanto, essa familiaridade com os textos varia muito de acordo com os indivíduos e seu nível sociocultural, o que influencia as competências em alfabetização.<sup>2</sup> No entanto, como mostra Bianco (2016, p. 191) através da análise dos resultados de uma pesquisa da DDEP, “as dificuldades relacionadas à origem social podem ser atenuadas por um ensino adaptado e baseado em conhecimentos científicos relativos à leitura e à sua aprendizagem.”

C'est la raison pour laquelle, réduire les inégalités en développant le plaisir de la lecture chez les élèves tout en répondant aux exigences d'un programme constitue, pour nous, un but incontournable pour l'enseignant·e. Dans le domaine de la lecture, il s'agit principalement de développer et évaluer la compréhension dont font preuve les élèves, une tâche ardue, d'autant plus au cycle moyen de l'école primaire (élèves de 9-12 ans) où les élèves sont capables de procéder au décodage sans grandes difficultés mais peinent parfois à comprendre les textes proposés en lecture.

A escolha dos suportes é, portanto, um elemento determinante para atingir esses objetivos, mas a escolha das atividades implementadas é igualmente importante. Sempre em busca de abordagens eficazes e motivadoras, uma de nós foi levada a “testar” em uma turma do 7º ano do ensino fundamental (alunos de 10 a 11 anos) atividades provenientes de um dispositivo didático voltado para a compreensão na leitura de álbuns infantis, elaborado no âmbito da *Réseau Maison des petits* (RMdP) em Genebra. Este dispositivo surgiu na sequência de um projeto de engenharia didática colaborativa envolvendo professoras do ensino básico (alunos dos 4 aos 8 anos) da escola primária e investigadoras em didática do francês. Baseia-se num referencial conceptual que também resulta dessa colaboração.

Nesta contribuição, começamos por estabelecer alguns pontos de referência relativos à compreensão da leitura e ao papel das atividades orais de reflexão sobre o texto e, mais especificamente, no contexto da atividade de compreensão de textos narrativos no ciclo médio da escola primária. Em seguida, apresentamos os marcos

---

<sup>2</sup> A literacia é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita nos diferentes tipos de textos propostos, com vista a aumentar as competências para adquirir novos conhecimentos, resolver problemas e formar o seu sentido crítico” (Granger; Dubé, 2014).

didáticos desenvolvidos pelo RMdP que orientaram a construção do dispositivo didático experimentado na turma do 7º ano do ensino fundamental. Por fim, apresentamos uma breve visão geral desse dispositivo, comentando as modalidades de implementação em sala de aula de uma de suas atividades principais e alguns exemplos que ilustram os possíveis aprendizados realizados pelos alunos graças a essa atividade. Concluímos com alguns comentários finais sobre o ensino e a aprendizagem da compreensão de leitura com base nessa experiência.

### Compreensão de textos narrativos e atividade reflexiva em sala de aula Alguns elementos sobre a compreensão na leitura

Entender o que significa “compreender um texto narrativo” não é fácil. A maioria dos pais de alunos pensa que quando seus filhos souberem “ler”, ou seja, decifrar as palavras, eles compreenderão “naturalmente” o que estão lendo. No entanto, isso está longe de ser tão simples. Podemos fazer uma comparação com uma criança que é capaz de recitar a contagem numérica “um, dois, três, quatro...” até vinte, mas não é capaz de contar uma coleção de quatro objetos.

Que competências de leitura se escondem por trás da palavra “compreensão”?

No prefácio do manual “*Lector, Lectrix*”, Cèbe e Goigoux (2009) definem cinco conjuntos de competências necessárias para a compreensão na leitura:

- habilidades de decodificação;
- competências linguísticas;
- competências textuais;
- competências referenciais;
- competências estratégicas.

Os autores explicam que o leitor precisa dessas diferentes competências para realizar, durante a leitura do texto,

processamentos locais, que lhe permitem acessar o significado de grupos de palavras e frases; e processamentos mais globais, que o levam a construir uma representação mental coerente do todo. Esses processamentos determinam a classificação das informações principais e sua organização progressiva na memória de longo prazo (Cèbe; Goigoux, 2009, p. 9).

Também encontramos em Falardeau (2003) essa ideia de tratamento global para definir a compreensão. O autor afirma que

Para compreender, é preciso afastar-se da microestrutura lexical e sintática para reorganizar as informações numa estrutura globalizante, que torne inteligíveis as informações essenciais do conteúdo do texto (Falardeau, 2003, p. 675).

Isso significa que, após decodificar cada uma das palavras, o leitor deverá ser capaz de se distanciar delas para perceber o “sentido” da história que está lendo. Falardeau fala de uma “força centrífuga que afasta o leitor dos detalhes do texto para levá-lo a reformular os textos, adotando uma visão macroscópica do sentido” (2003, p. 681).

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

A compreensão literal se concentra no que está presente na superfície do texto, de forma explícita, sem inferências. Muito mais complexa, a compreensão inferencial considera as conexões mais profundas, levando o leitor a preencher passagens implícitas e lacunas de informação (Falardeau, 2003, p. 683)

As inferências certamente não são objeto de debate para leitores experientes, decorrentes das pistas textuais interligadas e do conhecimento do mundo que eles possuem para fazê-lo. Alunos do ensino fundamental, no entanto, têm mais dificuldade em elaborá-las. Falardeau acredita que é necessário conscientizar o aluno “dos processos que ele utiliza durante o trabalho de inferência” (Falardeau, 2003, p. 683) para distingui-los daqueles que serão acionados em um trabalho de interpretação. O autor associa a

interpretação a um “trabalho microscópico” (Falardeau, 2003, p. 685). Em outras palavras, depois de ter tomado o recuo necessário em relação à compreensão, o leitor deve voltar a examinar o texto para poder responder a um problema de interpretação.

No ensino fundamental, alguns álbuns infantis ou outros textos narrativos exigem, devido à sua ambiguidade ou forma aberta, uma posição interpretativa. A compreensão revela-se, portanto, um processo complexo que, além disso, estaria associado à interpretação. Se esses dois pólos são identificáveis em leitores experientes, o mesmo não ocorre com leitores iniciantes:

A compreensão e a interpretação não podem ser facilmente separadas, especialmente para jovens leitores que enfrentam dificuldades de compreensão (identificação dos personagens, seus objetivos e relações, inferências, palavras ou expressões desconhecidas). Enquanto o leitor experiente sabe encontrar no texto ou em seus conhecimentos as respostas para resolver questões de compreensão, o leitor em formação pode ser levado a fazer hipóteses para dar sentido ao que lê e, portanto, interpretar, mesmo que o texto não seja ambíguo ou obscuro para o leitor experiente (Eduscol, 2021).

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

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

Essa prática parece basear-se na ideia de que expor o aluno a textos e fazê-lo refletir sozinho sobre questões é suficiente para que ele progrida na compreensão de leitura. No entanto, essa forma de encarar o ensino/aprendizado da compreensão não

corresponde aos conhecimentos atuais da pesquisa. De fato, Bianco (2016), que sintetiza diferentes pesquisas em psicologia cognitiva, conclui que, atualmente, o “ensino explícito” é reconhecido como o mais eficaz. Segundo a autora,

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

As orientações escolares atuais, como as do Plano de Estudos Romand (PER) e outros documentos de referência baseados em pesquisas didáticas recentes, também recomendam atividades orais. Essa modalidade permite, graças às diferentes interações verbais em sala de aula, uma reflexão e um progresso dos alunos na compreensão da leitura.

### Atividades orais e reflexão sobre o texto lido

Em abril de 2006, a brochura da CIIP "Ensino/Aprendizagem do Francês na Suíça Romanda" indicava que:

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

Nesta obra, são apresentadas como exemplo atividades que envolvem uma atividade coletiva reflexiva, como as do “círculo de leitura” e o “desafio de leitura”. Na França, alguns anos antes, em 2002, as interações em sala de aula também passaram a ser o foco, com o termo específico “debate interpretativo” aparecendo nos programas da Escola Primária.

Este dispositivo de ensino pretendia introduzir na sala de aula a verbalização dos processos de compreensão e interpretação de um texto literário por definição resistente,

cuja construção de sentido requer certas operações cognitivas, mas também uma cultura literária. (Dias-Chiarutini, 2015, p. 2)

Em seu artigo, Dias-Chiarutini (2015) aponta a tensão existente entre dois modelos didáticos de debate, o de Beltrami *et al.* (2004) e o de Tauveron (1999; 2004). De fato, esta última fala de “debate interpretativo” apenas no caso de textos “prolíficos”, abertos a várias interpretações, enquanto Beltrami *et al.* consideram que os debates que tratam de problemas de compreensão, inferências em particular, também são debates interpretativos.

Por sua vez, Dias-Chiarutini mostra que, em ambos os casos, o debate interpretativo permite aos alunos

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

Bianco (2016) e Cordeiro (2014) também insistem na importância da oralidade para esse aprendizado. A primeira afirma que

a passagem pela fala é essencial para tornar acessíveis à reflexão do aluno modos de raciocínio baseados em material verbal e normalmente inacessíveis à sua percepção (p. 239).

A segunda defende a “função didática dos processos de justificação mediados pelo professor” (Cordeiro, 2014). Ela destaca a importância de um dispositivo didático que permita aos alunos “explicitar seus raciocínios em um discurso racionalmente aceitável” (Cordeiro, 2014, p. 172) e que revele seus níveis de compreensão do texto lido, bem como sua evolução, graças a esse diálogo didático coletivo.

Apesar dos argumentos a seu favor, esse tipo de trabalho ainda está longe de ser predominante nas turmas do ensino fundamental II. Em uma análise das práticas efetivas na França, Dias-Chiarutini (2008, p. 23) chega à conclusão de que “as atividades orais são bastante valorizadas pelo discurso, mas os limites e obstáculos identificados continuam

sendo numerosos e se baseiam tanto em uma concepção de aprendizagem quanto nas capacidades dos alunos”.

Embora prescritas e reconhecidas como benéficas, existem poucos recursos didáticos que orientem os professores do ensino fundamental na implementação desse tipo de atividade em suas salas de aula.

Essa dificuldade também foi apontada por Cordeiro & Aeby Daghé (no prelo). As autoras apresentam um projeto de pesquisa colaborativa sobre a compreensão da leitura, explicando que ele surgiu a partir de um obstáculo verbalizado pelos professores do ensino fundamental de Genebra, que também consideram não dispor de ferramentas suficientes para trabalhar a compreensão da leitura dos álbuns infantis propostos nos meios de ensino sugeridos pelo Departamento de Instrução Pública do cantão. Essa dificuldade também se verifica no ensino médio. Existem poucas ferramentas, como Lector & Lectrix (Goigoux ; Cèbe, 2009), que propõem sessões com um desenrolar detalhado. No entanto, diante de uma obra integral de Literatura Infantil, além dos questionários, os professores se sentem um pouco desamparados.

Com o objetivo de superar esses obstáculos, a *Réseau Maison des petits* (RMdP)<sup>3</sup> desenvolveu, em uma pesquisa de engenharia didática colaborativa envolvendo professoras do ensino fundamental (alunos de 4 a 8 anos) da escola primária de Genebra e pesquisadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, um referencial conceitual e um dispositivo didático para o trabalho em sala de aula com a compreensão de leitura de álbuns infantis com predominância narrativa.

A sequência de atividades realizada na turma do 7º ano do ensino fundamental, na qual foram coletados os dados que serão discutidos mais adiante, baseia-se nesse referencial e inspira-se no dispositivo didático co-construído pelo RMdP. Apresentamos ambos a seguir.

---

<sup>3</sup> A Rede Maison des petits faz parte de um projeto de parceria entre o Departamento de Educação Pública do cantão de Genebra e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Para mais informações, consulte <http://www.maisondespetits.ch>.

## O sistema narrativa-personagens e o circuito mínimo de atividades: pistas de trabalho sobre a compreensão na leitura de álbuns infantis com jovens alunos

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

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

Com base nos estudos da didática da leitura (Reuter, 2000; Tauveron, 1995) sobre a personagem e seu papel organizador na narrativa, o coletivo RMdP defende a ideia de que essa estrutura narrativa se dá dentro de um “sistema narrativo de personagens” (SRP) (Cordeiro, 2014; Aeby Daghé; Cordeiro, 2020). Esse sistema é configurado por um processo de trama por meio das relações que os personagens estabelecem entre si de acordo com suas motivações, ações e sentimentos, colocados no texto por suas próprias palavras ou pela voz do narrador. Formando um sistema triádico definido por suas próprias intenções, ações e sentimentos em constante interação com os dos outros personagens, cada um deles contribui para a construção de um sistema dinâmico mais amplo<sup>4</sup>, formado pelas inter-relações entre esses diferentes sistemas triádicos.

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

---

<sup>4</sup> Para uma esquematização da dinâmica própria do sistema narrativa-personagens, ver, por exemplo: AEBY DAGHÉ, S.; BLANC, A. C.; CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, n. 66, p. 26-32, 2019.

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

Pode-se dizer que, nessa breve sequência de atividades, as questões individuais de compreensão são elementos de avaliação diagnóstica no que diz respeito às capacidades de compreensão dos alunos: logo após a leitura do álbum; após o trabalho de interpretação detalhada resultante das atividades realizadas. Não são muitas e, obviamente, referem-se aos principais elementos do SRP. Em outras palavras, a identificação de cada personagem, suas intenções, o problema que enfrentam e como ele é resolvido.

O momento ideal para o ensino-aprendizagem da compreensão ocorre, nomeadamente, durante a atividade de elaboração coletiva do quadro SRP. Os textos predominantemente narrativos são frequentemente associados ao esquema canônico de uma narrativa<sup>5</sup>, composto por uma situação inicial de equilíbrio, seguida por um momento de complicação que suscita ações por parte dos personagens voltadas para a resolução dessa complicação e que culminam, finalmente, em uma situação final definida por um novo estado de equilíbrio. Embora também partindo de uma modelagem teórica, o SRP se distingue fortemente desse esquema narrativo canônico por uma relação muito diferente com os elementos cronológicos. Como vimos, o SRP não se baseia na cronologia dos eventos da história, mas no papel dos personagens na construção da trama narrativa, no sentido do enredo. Assim, ao identificar os personagens, suas ações, mas também suas intenções e sentimentos na elaboração coletiva do quadro SRP com base em pistas textuais e icônicas, os alunos podem, juntos e graças à mediação do

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo: LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 14-44; LARIVAILLE, P. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, n. 19, p. 368-388, 1974.

professor, reconstituir, de acordo com as propostas e justificativas dadas (Cordeiro, 2014), a trama narrativa que constitui o SRP do álbum.

Essa atividade constituiu, portanto, a estrutura da sequência de atividades proposta para a 7ª série do ensino fundamental, que apresentamos a seguir.

## Uma sequência de atividades para ensinar compreensão de leitura de romances a alunos de 10 a 11 anos

A sequência de atividades a ser proposta aos alunos foi concebida no âmbito de um projeto de colaboração entre as duas autoras desta contribuição. Para elaborá-la, a primeira etapa foi escolher um romance<sup>6</sup> que apresentasse desafios de compreensão. A partir da análise desses desafios, foram construídas as diferentes partes da sequência.

### Seleção do romance

O romance escolhido é *Le chat assassin, le retour*, de Anne Finne, publicado em 2003 pela L'école des loisirs. Este romance ilustrado por Véronique Deiss é, de certa forma, uma continuação do famoso *Diário de um gato assassino*, também de Anne Finne, publicado pela mesma editora em 1994. Além de estar disponível na mediateca do Serviço Escolas-Mídia (SEM Documentation<sup>7</sup>) em Genebra, este livro foi escolhido por várias razões. Em primeiro lugar, gostamos dele, argumento que consideramos importante quando um professor escolhe o material que deseja propor aos seus alunos. Para nós, transmitir o prazer da leitura aos alunos está intimamente ligado à capacidade de apreciar o livro estudado. Por outro lado, diferentes elementos tornam a compreensão deste romance bastante complexa. A sua leitura e as trocas interpretativas que suscita entre a turma e o professor tornam-se, portanto, interessantes para aumentar as capacidades de leitura dos alunos do ciclo médio que já dominam bem a decodificação, mas que ainda precisam de desenvolver uma compreensão mais apurada dos textos lidos. Por fim, nossa escolha também recaiu sobre este romance porque ele faz parte de uma série e nossas

---

<sup>6</sup> O romance é um dos suportes recomendados no Plano de Estudos Romand nesta etapa da escolaridade.

<sup>7</sup> Este serviço oferece recursos para o ensino e a formação contínua de professores, alunos e formadores do ensino obrigatório.

observações em sala de aula indicam que, quando os alunos leem um livro de uma série, eles tendem a ler os outros volumes de forma autônoma.

O romance tem a forma de um diário escrito por um gato chamado Tuffy. Tuffy é o narrador da história e gosta de brincar com o leitor. A história começa quando a família anfitriã de Tuffy sai de férias. O felino fica sob os cuidados do pastor da comunidade, que não é muito amigável com gatos. Entre as aventuras que ele encontra com esse personagem, os gatos da vizinhança e um pequeno vizinho que sonha em ter um gato, Tuffy terá de lidar com uma série de situações complicadas. O enredo da história e o contexto enunciativo, portanto, trarão dificuldades para os alunos, especialmente quando se trata de entender o comportamento dos personagens, que são descritos apenas pelos olhos do gato. Especialmente porque o gato costuma ser irônico, esse tom humorístico pode se tornar outro obstáculo para os alunos. Algumas das ilustrações nos vários capítulos também podem representar um problema. Isso pode parecer surpreendente, uma vez que elas geralmente ajudam na compreensão (Léon, 2004). Entretanto, nesse romance, algumas das ilustrações são uma extrapolação dos pensamentos do gato. Como estão muito distantes da realidade das ações dos personagens, elas exigem um esforço extra de interpretação.

### Apresentação da sequência de atividades

Depois que o romance foi escolhido, tivemos que pensar em como implementar o CMA para uma classe júnior e para um meio longo.

Passar de álbuns para um romance nos levou a repensar a CMA em uma escala diferente. A ideia não era mais compreender o texto de uma só vez, mas descobri-lo gradualmente no decorrer das sessões. Optamos por dividir a leitura do romance em oito unidades. Como o livro tem 10 capítulos, cada unidade de leitura consiste de 1 a 3 capítulos. Em seguida, selecionamos os capítulos que pareciam mais interessantes do ponto de vista da compreensão e decidimos trabalhar neles usando a atividade principal do CMA descrita acima, a “tabela SRP”.

Enquanto essa tabela foi usada para ajudar os alunos a compreender todas as relações dinâmicas no SRP durante a leitura de álbuns, na escala de um romance ela será

usada para trabalhar com os alunos na compreensão de um capítulo específico e para elaborar parte do enredo, sem que eles ainda conheçam toda a história. A sequência de atividades inclui, portanto, vários momentos de co-construção dos gráficos PRS, em duplas e em grupos, que permitirão, gradualmente, que o PRS que compõe o romance seja (re)construído de acordo com o arranjo textual proposto pelo autor para revelar o enredo e os elementos icônicos que acompanham essa revelação, fornecidos progressivamente pelo ilustrador<sup>8</sup>. No início de cada sessão, os elementos-chave dos capítulos anteriores são lembrados oralmente. Essa fase de reativação corresponde às perguntas iniciais do CMA e é uma avaliação diagnóstica para o professor.

Como já mencionado, no CMA desenvolvido para o ciclo fundamental, é o professor que lê o álbum inteiro, pois os alunos ainda não são leitores. No 7º ano do ensino fundamental, preferimos uma leitura individual de cada capítulo pelo aluno antes de uma discussão em grupo sobre os elementos PRS relacionados. No entanto, a ideia de o professor ler o livro para os alunos nos parece importante no ciclo júnior para, entre outras coisas, estimular o prazer da leitura e facilitar o acesso, por meio da voz do professor, às intenções e aos sentimentos dos personagens, que às vezes estão implícitos na narrativa. O primeiro romance da série, *Journal d'un chat assassin* (Diário de um gato assassino), foi lido para os alunos antes de iniciarem a leitura de *Le chat assassin, le retour* (O gato assassino, o retorno).

A tabela 1 abaixo resume todas as atividades realizadas na sequência. Nesta contribuição, vamos nos concentrar apenas nas sessões realizadas em torno da mesa SRP (mostrada em verde na Tabela 1).

---

<sup>8</sup> Essa abordagem difere das propostas por outros autores, como : Goigoux & Cèbe (2009), que favorecem uma “reconstrução mental” progressiva da narrativa baseada no estabelecimento de vínculos lógicos e cronológicos entre ações e eventos individuais e quaisquer elementos implícitos (“leitura nas entrelinhas”, “motivos”, “sistemas de valores”, ‘emoções’, “conhecimento” dos personagens) no texto; ou Ronveaux (2015), que rompe com o sistema de “leitura contínua” com “descoberta progressiva do enredo” em favor de uma “leitura de entrada” de fragmentos do texto mediada por um artefato escolhido pelo professor (destacando um “ponto nodal no enredo”, uma “isotopia que permitiria compreender um personagem”, uma “retomada anafórica que ajudaria a construir o mundo no qual os personagens evoluem”).

Tabela 1 - Sequência de atividades

Leitura prazerosa do primeiro livro da série para a turma “Diary of a Murderous Cat” (Diário de um gato assassino).	
Sessão 1: capítulo 1 Meio-grupo / 2 períodos	Leitura silenciosa Co-construção da tabela SRP como um grupo
Lição de casa: Capítulos 2 e 3 Trabalho individual	Leitura individual + perguntas sobre as ilustrações e o título do capítulo 3
Sessão 2: capítulo 4 Meio-grupo / 2 períodos	Leitura silenciosa Co-construção da tabela SRP como um grupo
Lição de casa: Capítulos 5, 6 e 7 Trabalho individual	Faça um resumo completo dos três capítulos (preencha os espaços em branco)
Sessão 3: capítulo 7 Classe inteira Pares por afinidade / 2 períodos	Reescrever o capítulo mudando o narrador: “O pastor se torna o narrador”.
Lição de casa: capítulo 8 Trabalho individual	Lecture du chapitre
Sessão 4: capítulo 9 Meio-grupo Grupos de dois escolhidos pelo professor	Co-construção da tabela SRP em pares Co-construção coletiva
Sessão 5: capítulo 10 Toda a classe Elabore um “diagrama resumido” do livro, indicando os sentimentos dos personagens (emojis) Grupo de 3 (por afinidade)	Leitura individual e em grupo do último capítulo Análise de um diagrama semelhante elaborado pelo professor para o primeiro livro da série Trabalhando em grupos de três, elabore um diagrama semelhante para Le chat assassin, le retour
Avaliação sumativa com perguntas Trabalho individual	

Fonte : Elaborado pelos autores, 2025.

Em seguida, descrevemos como a atividade de reconstrução do PRS de três capítulos do romance foi realizada em sala de aula e comentamos as evidências de aprendizagem obtidas pelos alunos como resultado dessa atividade, com base nos vestígios coletados em sala de aula pelo professor (propostas dos alunos registradas no computador, gravações de áudio de algumas trocas, anotações feitas pelo professor).

## Como a sequência é implementada e o que os alunos aprendem A (re)construção do sistema de personagens de histórias em meios-grupos

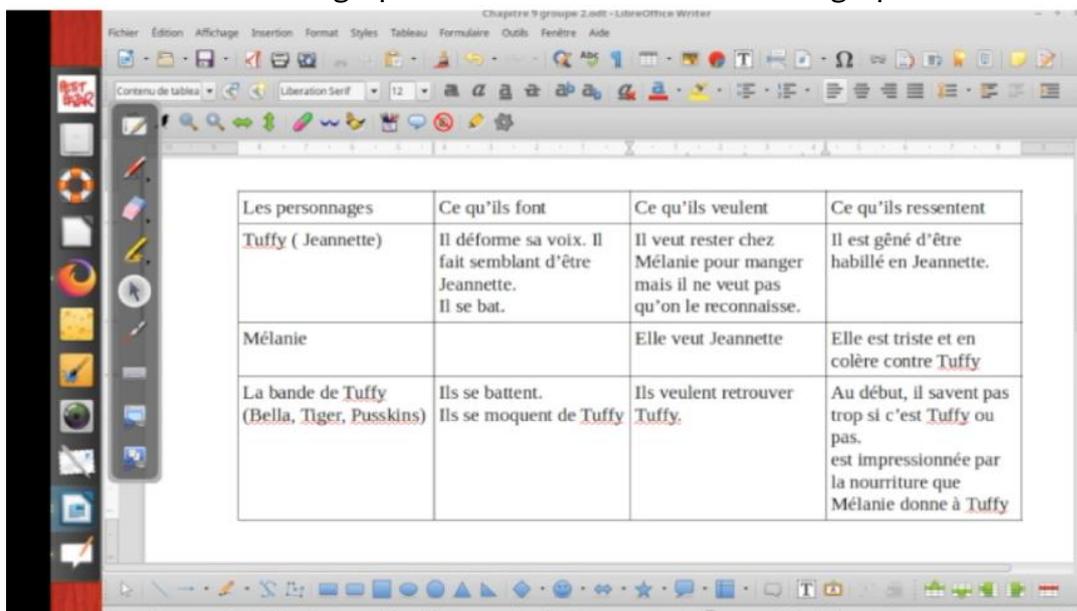
Para otimizar o envolvimento de cada aluno, trabalhamos em meio grupo ao elaborar os gráficos PRS ao longo da sequência de atividades. Graças à presença de ECSPs (professores de apoio educacional)<sup>9</sup> nas escolas de Genebra, é possível, durante certos períodos, ter dois professores para uma classe. Portanto, o professor e o ECSP realizaram a mesma atividade em paralelo em duas salas diferentes, cada uma com metade de um grupo. Em cada ocasião, os alunos se reuniram em torno do quadro interativo (IWB), no qual foi projetada a tabela PRS para o capítulo em que estavam trabalhando.

O computador foi usado para registrar as sugestões dos alunos (Quadro 1). Isso facilitou apagar e modificar o que estava escrito no quadro à medida que o projeto avançava. De fato, muitas vezes era necessário fazer alterações de acordo com as sugestões dos alunos. Quando um elemento era proposto, ele era colocado em discussão. Os colegas podiam validar, esclarecer, modificar ou invalidar as propostas. Enquanto preenchia a tabela, o professor precisava intervir quando os alunos chegavam a um impasse. Às vezes, ele também pode levantar os problemas apresentados por uma determinada proposta e compartilhá-los com os grupos. Também é necessário regular a discussão e reorientar os alunos para os pontos em discussão, se necessário.

---

<sup>9</sup> O ECSP é um professor generalista cuja missão é trabalhar com o professor da classe para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, as formas de colaboração podem ser organizadas de diferentes maneiras, dependendo do projeto de apoio pedagógico estabelecido entre o professor da classe e o ECSP. Nesse caso, os professores decidiram integrar os alunos com dificuldades nos dois meios-grupos para que eles pudessem se beneficiar de um espaço de troca entre colegas com diferentes habilidades acadêmicas na área de compreensão de leitura.

Quadro 1 - Um exemplo de parte de uma tabela PRS relacionada ao Capítulo 9 produzida durante o agrupamento de uma sessão de meio grupo



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

Fonte : Elaborado pelos autores, 2025.

Um dos primeiros comentários que podemos fazer sobre a elaboração das tabelas SRP em meios-grupos é que ela efetivamente permite que os alunos reconstruam o enredo de cada capítulo. O fato de terem de pensar juntos sobre o que os personagens queriam, faziam e sentiam em diferentes momentos do capítulo levou os alunos a questionar o que haviam entendido durante a leitura individual, a duvidar de sua compreensão e a ter de resolver essas dúvidas em grupo. Quando os dois meios-grupos preencheram a tabela PRS para o capítulo 1, foi possível, por exemplo, perceber que um grande número de alunos não havia identificado o personagem do pastor e o papel que será atribuído a ele no romance. Esses são evocados em um fluxo enunciativo que cruza a voz do gato, que nos informa que a pessoa que normalmente cuida dele não está disponível, com a voz da mãe de sua dona Ellie, que está ao telefone com o personagem. Vale ressaltar também que essas informações são complementadas pela ilustração na parte inferior da página, que mostra o rosto do pastor em um corpo de rato e Tuffy olhando para ele (Figura 1).

Figura 1 - Identificando o caráter do pastor no capítulo 1

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

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

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



Fonte : Fine, Anne. *Journal d'un chat assassin*. [France] : École des Loisirs, 2003. p. xx.

A discussão coletiva entre os alunos e o professor durante a elaboração da tabela PRS para esse capítulo levou a uma compreensão das pistas deixadas pelo autor e pelo ilustrador, o que possibilitou o foco na presença do personagem do pastor e, posteriormente, em seu papel na PRS que compõe o romance.

Outro exemplo significativo diz respeito à (re)construção da SRP correspondente ao capítulo 4. Nesse capítulo, depois de ficar preso em uma árvore, Tuffy observa o pastor almoçando tranquilamente. Sem entender por que o gato não consegue sair da árvore, o pároco o ameaça:

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

Em um dos meios-grupos, quando os alunos estavam apontando o que o gato estava sentindo no momento, um aluno disse que o personagem estava, de fato, assustado quando disse “I'm shaking!” A discussão com os outros alunos trouxe à tona a

ironia da declaração de Tuffy e mostrou que, na realidade, o gato não estava sentindo medo, mas sim desprezo pelo vigário, o que levou os alunos a compreender melhor as relações sistêmicas entre as intenções e as ações desses dois personagens neste e nos capítulos seguintes.

Nas discussões em grupo durante a (re)construção dos PRSs nos Capítulos 1 e 4, observamos que, de modo geral, os alunos estavam envolvidos e comprometidos. As discussões ajudaram a levantar e resolver os vários problemas de compreensão inerentes a esses capítulos, como atestam os exemplos que acabamos de citar. A abordagem baseada nos personagens e em suas intenções, ações e sentimentos mostrou-se relevante. Ao contrário da maioria dos questionários clássicos mencionados acima, a discussão sobre o PRS não é uma discussão “superficial”. Os dois movimentos mencionados por Falardeau (2003) estão claramente em evidência. A “força centrífuga”, necessária para selecionar os elementos importantes a serem anotados na tabela, e também a “visão microscópica”, quando os alunos se deparam com discordâncias e precisam voltar ao texto para ler cuidadosamente certas passagens que fornecem argumentos a favor de uma posição ou outra. Os alunos foram confrontados com discordâncias e tiveram de pensar juntos para chegar a um consenso sobre o que o texto e as ilustrações permitiam em termos de interpretação (Dias-Chiaruttini, 2008) para completar a imagem. Em várias ocasiões, essas trocas possibilitaram o esclarecimento de raciocínios complexos que envolviam processamento global e local (Cèbe & Goigoux, 2009) e também processos inferenciais (Giasson, 1990).

Depois de preencher as tabelas PRS para esses dois capítulos em grupo, os alunos foram convidados a (re)construir a PRS para o capítulo 9 do romance em duplas, seguido de um agrupamento em grupo. Esse capítulo é particularmente importante para a compreensão do romance, e há possíveis dificuldades com a PRS devido a várias ambiguidades e implicações textuais. Com a experiência adquirida na realização das tabelas PRS em meios-grupos, achamos que as discussões em duplas permitiriam que os alunos obtivessem uma compreensão mais detalhada do enredo do capítulo e que o professor avaliasse sua capacidade de conectar os componentes PRS nesse processo.

Na próxima seção, veremos dois exemplos de trocas em pares em relação a dois problemas de compreensão que surgiram neste capítulo.

## A (re)construção do sistema de personagem de história de dueto

As observações iniciais do trabalho em dupla mostram que os alunos interagem ativamente e se envolvem totalmente na atividade de (re)construção do enredo do capítulo 9. Eles sabem o que precisa ser feito e conseguem manter a concentração durante os cerca de vinte minutos necessários para completar a tabela PRS do capítulo. Os alunos discutiram, voltaram ao livro, leram passagens em voz alta uns para os outros e apagaram o que achavam que estava errado. De modo geral, a classe foi bastante independente na execução da tarefa, não recorrendo ao professor.

Quando há discordância, cada parceiro da dupla tenta apresentar seu ponto de vista, usando pistas textuais ou icônicas para justificá-lo. Podemos ver que o que desencadeia o debate nos duetos são os elementos de compreensão que geralmente apresentam problemas para os alunos que “entendem”. Por exemplo, ainda é difícil para alguns alunos entender que, às vezes, nem tudo está escrito ou ilustrado no texto e que eles precisam fazer inferências a partir das informações fornecidas pelo autor ou ilustrador e vincular informações de diferentes capítulos para acessar os significados do todo. Esse é o caso do exemplo a seguir, em que uma dupla está preenchendo a tabela PRS sobre as intenções e os sentimentos da personagem Melanie, a vizinha que acolheu Tuffy.

De fato, no Capítulo 6, depois de tentar de tudo para tirar Tuffy da árvore em que está preso, o vigário pega seu carro e o amarra à árvore com uma corda para baixar o galho em que o gato está. Mas seu pé escorrega no pedal, o carro dá um solavanco para a frente e a corda se rompe, catapultando Tuffy para o jardim de Melanie, onde ela pensa que é um presente enviado do céu após suas orações, “algo com pelo macio que eu possa acariciar, assim como o Tuffy” (Fine, cap. 7, 2003). Ela não reconhece o gato e acaba dando-lhe o nome de “Jeannette”, vestindo-o como uma menina. Um dos parceiros da dupla insiste que o leitor não pode saber se Mélanie quer ficar com o gato porque isso não está escrito no texto. Ao relacionar as ações realizadas pela personagem nos capítulos anteriores com as do capítulo 9, o outro aluno reconstrói um intervalo PRS para essa personagem e fornece várias pistas que contradizem as declarações de seu parceiro: “ela o mimia”, “ela o alimenta”, “é óbvio”. No final, essas trocas não permitem

que os dois alunos tomem uma decisão<sup>10</sup> mas parecem estabelecer as bases para uma discussão mais consensual, dessa vez sobre os sentimentos do personagem, outro componente da PRS, nesse ponto da história. Quando Tuffy se envolve em uma briga com sua gangue de gatos e perde sua fantasia de Jeannette, que acaba em frangalhos no gramado, a gangue reconhece seu amigo Tuffy. Por outro lado, Melanie, que não estava presente na briga e que chega no mesmo momento, acha que Jeannette desapareceu e que foi Tuffy quem a comeu.

Figura 2 - Identificação dos sentimentos de Melanie no capítulo 9

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



Fonte: Fine, Anne. *Journal d'un chat assassin*. [France]: École des Loisirs, 1997. p. xx.

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

Em outro par, o personagem de Melanie também apresenta um problema. Ao discutir as ações da personagem, os dois alunos discordaram: um queria escrever que “ela está chorando” e o outro que “ela está se lamentando”. O último acha que Mélanie está se lamentando porque Jeannette não está realmente “morta”. Seu amigo argumenta a favor de “ela está chorando”, fazendo com que seu parceiro adote o ponto

<sup>10</sup> No entanto, isso foi retomado quando as tabelas de SRP dos duetos foram reunidas e os alunos concordaram que Mélanie gostaria de ficar com o gato. Isso proporcionou uma oportunidade de esclarecer o que estava implícito no texto.

de vista de Mélanie, que realmente acredita que Jeannette está morta. Essa troca ilustra a dificuldade que alguns alunos têm em se desvincular do ponto de vista do leitor para adotar o ponto de vista de um personagem.

Outro exemplo é a discussão do dueto sobre a posição da gangue de Tuffy em relação a ele, que o autor parece deixar deliberadamente em aberto. Será que os amigos de Tuffy foram enganados por seu disfarce de Jeannette? Um dos alunos diz que “eles [a gangue] achavam que ela era prima dele”, mas o outro o contradiz (“mas eu acho que sim, mas não tenho certeza se eles realmente acreditaram nela”), o que leva a dupla a voltar ao texto e reler o diálogo entre Tuffy e os membros da gangue para procurar pistas que possam lhes dar uma resposta definitiva:

"Tuffy? Tuffy, é você?"

Sinto-me envergonhado. Distorço minha voz.

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

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

Ao tentar formular uma hipótese sobre o que Bella, uma das gatas do grupo, estava dizendo e quais eram suas intenções com base nas pistas textuais fornecidas, o aluno que estava em dúvida continuou hesitando (“talvez ela esteja sendo irônica”), mas finalmente concordou com a opinião do colega sem conseguir tornar seu raciocínio mais explícito.

Percebe-se, assim, que na (re)construção da SRP em duplas, o debate interpretativo, no sentido de Beltrami *et al.* (2004) e Dias-Chiaruttini (2015), é permitido, contribuindo para um posicionamento dos alunos em relação ao enredo, bem como uma tentativa de revisão de pontos de vista, sempre justificada. Assim, nas reflexões que ocorrem dentro das duplas, os problemas de compreensão parecem ser resolvidos por meio da interação, mesmo que os alunos nem sempre tenham como explicar o que entenderam para o colega.

Outra vantagem de trabalhar em duplas nos parece ser o fato de cada aluno estar pessoalmente envolvido e ter de expressar e defender seu próprio ponto de vista, levando em conta o ponto de vista do outro. Entretanto, parece necessário que os alunos passem por sucessivas elaborações de gráficos SRP em grupo antes de trabalharem em

duplas. O trabalho em conjunto permite que eles entendam os objetivos e o funcionamento da tabela, bem como o tipo de discussão e reflexão que ela permite. O ensino explícito (Bianco, 2016) e a “função didática das abordagens de justificação mediadas pelo professor”, apoiados por Cordeiro (2014), assumem aqui todo o seu significado.

### Comentários finais

Além de trazer à tona elementos que não estão escritos, mas que podem ser deduzidos a partir de pistas textuais ou icônicas, e permitir que os alunos entendam a noção de ponto de vista, a sequência de atividades realizadas no romance escolhido foi, acima de tudo, uma oportunidade para os alunos ampliarem seus horizontes literários e entenderem que, às vezes, as informações escritas ou icônicas não correspondem literalmente à realidade narrativa. A compreensão de um enredo construído em torno do comportamento de um gato a partir de seu próprio ponto de vista, usando humor e ironia, é, por si só, uma grande oportunidade para os alunos desenvolverem novas habilidades de leitura.

Compreender a ironia em um texto não é fácil para os alunos, mas podemos ver que seus níveis de compreensão evoluem no decorrer das discussões em grupo e em duplas. Isso foi particularmente perceptível durante certos momentos da leitura oral. Os alunos que usaram o “tom” irônico adequado demonstraram sua compreensão e conseguiram convencer os colegas explicando o motivo. Aqui podemos ver como o desenvolvimento de tabelas de SRP possibilita o ensino explícito, conforme defendido por Bianco (2016) e Goigoux & Cèbe (2009), entre outros, incentivando os alunos a falar sobre a dinâmica de seus componentes, estratégias de leitura e raciocínio a partir da perspectiva da observação reflexiva da linguagem.

Além disso, a estrutura repetitiva da tabela SRP ajudou os alunos, especialmente aqueles com dificuldades, a se sentirem mais tranquilos. Eles não têm novas perguntas para descobrir e entender a cada capítulo. A tabela sempre tem as mesmas colunas (referentes aos personagens, suas intenções, suas ações, seus sentimentos), levando os alunos a (re)construir a SRP para cada capítulo, entrelaçando-a com os capítulos

anteriores e, às vezes, com o que pode acontecer em seguida. Além disso, quando trabalhamos em duplas, notamos que os alunos não se sentiram perdidos ao preencher a tabela. Um dos alunos que estava com dificuldades abriu a discussão com seu colega: “Então, primeiro os personagens”... Essa frase é reveladora. Podemos ver que esse aluno dominou a tarefa. Ele não entrou em pânico ao se deparar com perguntas que às vezes eram incompreensíveis, como geralmente fazem os alunos com dificuldades. Aqui encontramos o princípio da repetição mencionado anteriormente por Bianco (2016). Da mesma forma, para alguns alunos, a modalidade oral é menos restritiva do que a modalidade escrita. Os alunos não precisam lidar com dificuldades gráficas e de ortografia, portanto, podem se concentrar na compreensão.

Por fim, o trabalho de co-construção realizado nas sessões de meio-grupo e de pares tranquilizou os alunos quanto ao fato de que eles não estavam sozinhos diante das tarefas, ao mesmo tempo em que lhes permitiu progredir por meio da interação com seus colegas e com o professor. No trabalho em pares, por exemplo, todos os grupos conseguiram completar as tabelas PRS de forma independente, com algumas das dificuldades de compreensão inerentes aos capítulos sendo superadas durante o agrupamento com a ajuda do professor. Se alguns alunos tiveram dificuldade com atividades de leitura individuais, como as propostas na lição de casa, por meio da interação com os colegas ou com o professor, eles conseguiram acessar os significados da história que eram mais difíceis de acessar. Podemos nos referir aqui ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, conforme definido por Vygotskij (1934, p. 353):

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

Além do feedback interativo que proporcionou, a (re)construção coletiva ou em pares do PRS para cada capítulo deu ao professor acesso mais fácil ao raciocínio dos alunos, suas dificuldades e seus pontos fortes. Em várias ocasiões, os alunos apresentaram ideias relevantes nas quais o professor nem sequer havia pensado ao preparar as sessões. Embora isso possa parecer um pouco perturbador para o professor,

que já está em uma posição exigente durante esse tipo de sessão, aqui nos encontramos em um processo genuíno de “co-construção”, como Cordeiro (2014) se refere a ele. O sistema permite, assim, uma genuína reflexão coletiva sobre o PRS por meio da escopo dos elementos textuais e icônicos que o sustentam e organizam, o que implica uma capacidade de flexibilidade tanto por parte dos alunos quanto do professor. Mesmo que esteja bem definido, nem tudo pode ser previsto com antecedência. O prazer que podemos sentir quando outro leitor nos dá um vislumbre de uma surpresa em um texto se traduz em sorrisos, exclamações e risadas por parte dos alunos e, às vezes, do professor. Em nossa opinião, essa emoção compartilhada é uma das chaves para incentivar os alunos a explorar outros textos e, como resultado, desenvolver seu conhecimento sobre literatura. Após essa sequência de atividades, os alunos optaram por ler outros volumes da série na biblioteca da escola. Eles até encomendaram alguns para o Natal...

Concluindo, diríamos que essa forma de trabalhar a compreensão de leitura nos pareceu eficaz para os alunos do 7º ano do ensino fundamental, sem exigir muita preparação por parte do professor. No entanto, é necessário organizar-se para poder realizar as sessões de mesa PRS com meios grupos. Também achamos que o professor precisa pensar em como regular e conduzir a discussão, de modo a criar um clima que permita e incentive os alunos a se expressarem livremente sobre o que entenderam e a concentrar sua atenção nas questões envolvidas na compreensão dos personagens e do enredo, se necessário. Quando as condições são adequadas, acreditamos que essa é uma maneira eficaz de incentivar os alunos a pensar e a verbalizar seu pensamento, o que é um fator importante para aumentar suas habilidades de compreensão de leitura. Portanto, parece-nos que essa sequência de atividades possibilitou a entrada em um processo de círculo virtuoso, conforme estabelecido nessa pesquisa da OCDE (2011):

As evidências do PISA sobre as interações entre o envolvimento com a leitura, a adoção de estratégias específicas de leitura e o letramento em leitura sugerem que é essencial preparar os alunos para compreender bem a palavra escrita, gostar de ler e adotar estratégias de leitura eficazes. Os alunos altamente envolvidos com a leitura e eficazes no aprendizado têm maior probabilidade de se tornarem leitores proficientes, e os leitores proficientes também são aqueles mais envolvidos com a leitura e mais interessados em ler.

Após essa experiência, a professora introduziu o uso de gráficos PRS regularmente durante a leitura de romances em sua classe do ciclo júnior, para trabalhar a compreensão de determinados capítulos, especialmente aqueles que contêm elementos-chave do PRS. Em sua opinião, as interações verbais nas quais esse sistema se baseia representam um valor agregado considerável para o ensino/aprendizagem da compreensão de histórias em comparação com o trabalho individual em uma classe inteira seguido de correção coletiva.

## Referências

- AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. **Recherches**, [France], n. 73, p. 173-191, 2020.
- BISHOP, M.; BOIRON, V. Des usages didactiques du personnage. **Le français aujourd'hui**, 201, p. 5-11, 2018. Disponível em : <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0005>. Acesso em : 1 mar. 2025.
- BIANCO, M. **Du langage oral à la compréhension de l'écrit**. France: Presses universitaires de Grenoble, 2016.
- CIIP. **Enseignement/apprentissage du français en suisse romande**. Neuchâtel: CIIP, 2006.
- CORDEIRO, G. S. Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. **Repères**, [Lyon], n. 50, p. 157-176, 2014.
- CORDEIRO, G. S.; AEBY DAGHÉ, S. (sous presse). Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration. **Actes du colloque international francophone sur les recherches participatives**. Fribourg : HEP Fribourg, 28-29 nov. 2019.
- DIAS-CHIARUTINI, A. Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire? Pour une analyse des déclarations de pratiques. **Repères**, [Lyon], n. 37, p. 27-49, 2008.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. In: HASSAN, R.; BERTOT, F. (ed.) **Didactique et enseignement de l'oral**. Paris: Publibook, 2015. (Collection Didactique et enseignement, 2). p. 123-145.

EDUSCOL. **Título do Artigo**, local, 2021. Disponível em : <https://eduscol.education.fr/>. Acesso em : 1 mar. 2025.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 29/01/2025

Aprovado em: 28/05/2025

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

Revista Linhas

Volume 26 - Número 61 - Ano 2025

[revistalinhas@gmail.com](mailto:revistalinhas@gmail.com)