

# Estratégias de leitura *versus* educação básica: possibilidades de interlocução no texto literário

---

## *Reading Strategies Versus Basic Education: Opportunities Interlocution in Literary Text*

98

---

Ângela Regina Binda da Silva de Jesus\*  
Centro Universitário do Espírito Santo - Unesc

Cinthia Mara Cecato da Silva\*  
Prefeitura Municipal de Colatina - PMC

**RESUMO:** Este artigo contempla a importância das estratégias de leitura para potencializar o ato leitor em crianças da educação básica. Contrárias às práticas arcaicas dessa atividade protagonizadas na maioria das salas de aula em nosso território, as estratégias podem dinamizar o processo de leitura e contribuir para a formação de leitores mais ativos e autônomos. As pesquisas e reflexões de Isabel Solé, Cyntia Graziella G. Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza foram utilizadas como fonte de estudos e reflexões que inspiram transformações nessa atividade tão imprescindível para efetivar o papel a que a Literatura está vinculada. Como mostra da aplicação das estratégias, utilizou-se o livro *A árvore de Beto*, de Ruth Rocha, a fim de ilustrar algumas sugestões de atividades como estímulo para uma prática diferenciada. As

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes.

\* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Bolsista da Capes.

sistematizações apresentadas servem para propor ao mediador outras formas de ler o texto literário, privilegiando o conhecimento prévio e o uso de inferências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Estratégias de leitura. *A árvore de Beto*.

**ABSTRACT:** This argumentative proposal considers the importance of reading strategies to enhance the reader act in children's basic education. Contrary to archaic practices that enthralled activity in most classrooms in our territory, strategies can streamline the process of reading and contributing to the formation of more active and independent readers. Research and reflections of Isabel Solé, Cyntia Graziella Simões G. Girotto and Renata Junqueira de Souza were used as a source of study and reflection that inspire changes in this activity as necessary to carry out the role that the literature is linked. As shown in the implementation of strategies, we used the book *A árvore de Beto*, Ruth Rocha, to illustrate some suggestions for activities to stimulate a different practice. Systematizations presented serve to propose to the mediator other ways of reading the literary text, privileging prior knowledge and the use of inferences.

**KEYWORDS:** Reading. Reading Strategies. *A Árvore de Beto*.

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida,  
a senha do mundo.  
vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
No mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.  
Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

A opção pela epígrafe tem motivação forte: ela fala sobre o poder da palavra. Não a palavra solta, dicionarizada, morfológica, sintática; mas a contextualizada, a inserida, por um escritor, em um texto. O endosso de Drummond potencializa o papel dela, afinal, com muita sensibilidade, ele incita os interlocutores a uma saga, insinuando o caminho utilizado para buscá-la em

sua essência. A Literatura - o livro - torna-se esse caminho de palavras mágicas, segundo o poeta. Sem atalhos, sua procura incessante faz parte de um processo que garanta o encontro de uma senha - passaporte para o mundo. Nessa proposta, a força imponente do texto literário - poético ou não - é associada ao conceito de magia, formulado semanticamente como “Ciência e arte em que se pretende empregar conscientemente poderes invisíveis para obter efeitos visíveis” (MICHAELIS, 2009). Ao mediador<sup>1</sup>, cabe oferecer pistas e suportes aos leitores, garantindo-lhes trilhar o percurso textual que conduzirá a possível chegada, a um ponto mágico. Afinal, quando há acréscimos e o circuito se fecha, não “tarda o encontro”.

A analogia proposta no parágrafo anterior servirá de introdução para alguns argumentos acerca da leitura de textos literários e as estratégias que podem potencializar essa tarefa. Com foco na fase inicial da formação de leitores, diga-se a Educação Básica, os argumentos serão pautados nas diretrizes que defendem uma construção paulatina do processo de percepção de etapas para uma verdadeira apropriação dos matizes que um texto literário enseja, inserindo procedimentos de exercitação compreensiva. As orientações sistematizadas tornam-se um passaporte para os interlocutores que buscam deslindar os desafios propostos pela leitura. Ao contrário do que se possa imaginar, as etapas de compreensão podem ser ensinadas passo a passo, oportunizando um caminho mais seguro dentro das sendas literárias. Realçando características e buscando informações internalizadas, há uma potencialização do processo, que se dá internamente no interlocutor, conforme atesta Isabel Solé: “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado” (1998, p. 116).

---

<sup>1</sup> Devido a suas especificidades, o sintagma “mediador” refere-se, em todas as inserções neste texto, exclusivamente, à figura do professor.

Há bem pouco tempo, conforme atesta Vera Teixeira de Aguiar, em “A leitura infantil e juvenil brasileira faz história” (2011), a prática de ensinar estratégias de leitura era totalmente desconhecida por muitos professores. Estes, em sua maioria, apropriavam-se de livros de literatura de forma aleatória e faziam raras intervenções para dinamizar o ato de leitura. Lia-se o texto literário sim, mas sem uma intencionalidade que pudesse levar o aluno, depois de certo tempo e “treino”, a tornar-se um leitor ativo, que construísse sua própria interpretação à medida que concluísse a leitura. Mediante essa constatação e em uma visão contemporânea, o ensino das estratégias é fundamental. Elas possibilitam ao leitor ampliar e estruturar os processos mentais de compreensão na leitura de um texto. Essa autonomia torna-se a base para que as crianças sintam-se motivadas a realizar a leitura de livros de literatura, prática que contribuirá para torná-las, efetivamente, leitoras mais dinâmicas e autônomas.

A partir da década de 70 do século passado, conforme as pesquisas de Isabel Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura veio à baila. Tornou-se mote de vários pesquisadores, dentre os quais se destacam, para este artigo, em especial, Isabel Solé, Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella G. Simões Giroto. As estudiosas fomentam várias análises, permitindo refletir sobre a prática de ensino de leitura, incorporando nela, performances que podem agregar informações de relevância para um resultado mais substancial na formação de leitores. As reflexões e as exemplificações fornecidas pelos estudos realizados dissecam o texto literário em várias etapas de interpretação, conduzindo o portador a uma leitura gradual e, conseqüentemente, mais significativa. Com essa abordagem, a leitura torna garantida a função à qual a Literatura se propõe - como na visão de Antônio Candido, uma literatura humanizadora<sup>2</sup> -, pois movimentam no interlocutor visões adormecidas, vozes silenciadas e perspectivas ainda não imaginadas. Ler e, naturalmente,

---

<sup>2</sup> Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (1972), faz apontamentos sobre a função humanizadora da literatura, que além de exprimir o homem, influencia de maneira significativa na sua formação.

compreender, é fruto da interação entre texto e leitor. Ao mediador cabe desempenhar papel de relevância, a fim de que positivos resultados sejam colhidos nesse processo; suas intervenções são pontuais para que haja ganhos na lapidação desse leitor em formação.

Para que a leitura seja referendada como um real instrumento de aprendizagem, de informação e, também, de deleite, devem-se traçar algumas estratégias de ação que facilitem esse processo. Isabel Solé as divide em três atos: “antes”, “durante” e “depois da leitura”. Nessa sequência, é possível submeter o texto ao leitor sob três perspectivas diferenciadas, contudo, direcionadas a um entendimento global. O processo deve ser feito pelo mediador de tal forma que possa mostrar aos alunos como constrói suas previsões, como verifica suas constatações e em que indicadores do texto se baseiam para fazer isso. Além disso, e, sobretudo, precisa eleger atividades de leitura significativas para as crianças, correspondendo a uma finalidade lincada a seu universo etário, em que o sentido seja claro e existam motivações. Nessa configuração, “[...] a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante” (SOLE, 1998, p. 92).

A situação típica encontrada na leitura de um texto literário apresenta-se, na maioria das vezes, em versão coletiva e em voz alta, seguida de sessão de perguntas e respostas sobre o que se leu. Essa prática arraigada imperou durante décadas e ainda prevalece, algumas vezes, como única estratégia de trabalho, de acordo com Solé (1998). Aos alunos, cabe o cumprimento das tarefas propostas, sem possibilidades de construir contextos mentais compartilhados, formular hipóteses ou fazer previsões. O ensino das estratégias, dessa forma, combate esse arcaísmo, dando nova ênfase aos procedimentos adotados. As impressões de Isabel Solé indicam que “[...] a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (1998, p. 115) e nele “[...] as crianças se

tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu [...]” (1998, p. 109).

Aos pequenos leitores devem ser apresentadas etapas que possam conduzi-los às reflexões protagonizadas pelo seu próprio conhecimento prévio. Este, será adquirido de acordo com o rol de textos que forem sendo incorporados ao seu repertório. Para tornarem-se articuladoras de suas próprias leituras, tomando-as como propriedade, a prática deve ser trabalhada para que atinja níveis de compreensão e faça com que as crianças consigam interpretar autonomamente. Dentro desse processo, para obtenção de um desenvolvimento pleno de construção da leitura, são elencados procedimentos que podem ser trabalhados antes, durante e depois da leitura, conforme sugerido por Isabel Solé e já exposto. Salienta-se também a importância da criança, no papel de aprendiz, testemunhar essa feitura sendo realizada pelo próprio mediador. Para que isso ocorra, esse aluno

[...] deve poder integrá-las a uma atividade significativa, deve assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com dificuldades de leitura, deve poder trabalhar em situações de leitura compartilhada e deve ter a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu em sua leitura individual (SOLÉ, 1998, p. 131).

O “antes da leitura” é um procedimento bastante significativo a ser trabalhado, pois as antecipações sugeridas podem motivar a criança a compreender por que ela está lendo aquele texto. A partir dessa constatação, deve ser acionado, então, o mecanismo que estimulará a criança a consultar seus conhecimentos prévios. Essa prática contribuirá para ajudá-la a formular previsões e também a fazer questionamentos, pois se torna necessário conhecer aspectos da temática em pauta para que haja certa aproximação do que está sendo abordado. Ressalta-se, entretanto, que essas associações, algumas vezes, não influenciam na compreensão do pragmático, isto é, na percepção do que as

entrelinhas do literário ensejam; mas, de certa forma, a noção do contexto muito contribui para a eficiência dessa leitura, não podendo ser desprezado.

Além do estímulo ao conhecimento prévio, algumas dessas ações contribuem prontamente para que essa primeira etapa tenha seus objetivos cumpridos. Ao mediador, mais uma vez, fica incumbida a tarefa de averiguar o quanto de conhecimento a criança tem sobre o assunto pautado no livro eleito e, caso deficiências sejam detectadas, é seu papel fornecer informações pontuais de contribuição para a compreensão mais global e efetiva do texto literário em voga. Direcionar a atenção dos alunos para determinados aspectos imprescindíveis para a leitura do texto, estimulá-lo a perceber as relações existentes entre títulos, capa, outras ilustrações e personagens, finalizam o processo inicial de intermediação necessário para que a leitura atinja realmente seu objetivo. Assim, “[...] para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto [...]” (SOLÉ, 1998, p. 116) e, com isso, exercitar suas reflexões até que atinjam um nível de proficiência significativo para sua autonomia.

Já na segunda etapa, batizada de “durante a leitura”, torna-se fundamental que a criança já traga internalizado esse conhecimento geral necessário, descrito nos parágrafos anteriores. Ter certa noção sobre a temática do livro - sendo por consulta própria às suas vivências ou por meio de informações dadas pelo professor - é ferramenta fundamental. As associações e previsões feitas vão sendo confrontadas com o enredo, apresentando, confirmando-se ou possibilitando-se outras projeções, como em uma teia mágica de palavras - como sugerido por Drummond, inicialmente. A partir desse ponto, as crianças - leitoras passarão, espera-se, a centrar sua atenção nas questões fundamentais da narrativa sobre as quais suas impressões serão projetadas. Esse exercício de leitura tem fundamentação nas pesquisas de Isabel Solé, pois, para a estudiosa torna-se

[...] imprescindível para a compreensão do texto discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios; [...] proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se deparam com problemas no texto (SOLE, 1998, p. 131).

A finalização da leitura do texto traz à tona o “após a leitura”. Ele resulta da combinação entre os objetivos que guiam o leitor, os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor projetou transmitir por meio de seus escritos. Para que esses leitores compreendam a ideia central do texto - e suas entrelinhas, pode haver uma rápida retrospectiva que ressalte a temática, dando destaque aos pontos principais, possibilitando chegar a uma possível conclusão individual, pois a leitura, mesmo sendo compartilhada, gerará um produto final de uma elaboração pessoal.

Nesse contato com o texto literário, cada criança formulará suas projeções de forma livre, dando sua própria contribuição para ratificar o potencial de estímulo que a Literatura pode projetar em cada leitor, tornando-o, assim, um leitor ativo. Dentro dessas proposições, assegura Isabel Solé (1998, p. 121) que “Não devemos esquecer que a finalidade última de todo ensino - e isso também ocorre no caso da leitura - é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução”. Constata-se, contudo, que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece “antes”, “durante” e “depois da leitura”. As ações podem ser planejadas, mas a execução e os resultados são flutuantes, pois as respostas ao sugerido são de natureza subjetiva e as situações de leitura diversificadas. Esse fato pode ocasionar reformulações, antecipações e intervenções necessárias à conclusão da tarefa. Conforme assegura Solé:

De qualquer forma, não é recomendável seguir uma sequência fixa e estática, mas adaptá-la às diferentes situações de leitura, aos alunos que participam delas e aos seus objetivos. O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão -



antecipação, verificação, autoquestionamento... - não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade (1998, p. 120).

Essa liberdade de gerenciamento durante a leitura enfatiza a importância do professor para gerar estímulos. Garante à criança-leitora, inclusive, a percepção dos caminhos que podem conduzi-la a um resultado “eficiente” do ato leitor. O protagonismo servirá de modelo para algo que será, de certa forma, internalizado e consultado durante todo período de leituras de uma vida. Daí a fundamentação da importância no uso das estratégias de leitura, que podem funcionar como um guia de procedimentos que retirará da passividade a criança, muitas vezes figura esquecida nesse momento nobre - a leitura.

Pensar um novo sentido para as palavras leitura, literatura, ensino e aprendizagem no espaço escolar remete-nos, dessa forma, ao estudo das estratégias de leitura e também à sua aplicação. Afinal, é na prática que podem ser melhor desenvolvidos os aspectos até aqui enumerados e refletidos. Nessa proposta de uso das estratégias, o leitor superficial sai de cena para dar lugar ao leitor ativo, que compreende o texto além do nível da palavra.

Para ilustrar os argumentos até aqui explanados, sugere-se a leitura do texto literário com base na aplicação das estratégias de leitura para a faixa etária do terceiro ano do Ensino Fundamental I. A análise permitirá descrever algumas ideias concretas de como transpor, em etapas de prática, as sugestões de materialização das estratégias. A construção desse roteiro terá como objetivo exemplificar aos mediadores o passo a passo até a conclusão da leitura. Sua efetivação poderá proporcionar às crianças nuances para torná-las não espectadoras, mas protagonistas desse ato. Registra-se que aqui não serão encerradas as possibilidades no uso das estratégias, pois, o objetivo é de mera exemplificação, sendo que cada mediador poderá acrescentar ou suprimir quaisquer pontos da atividade sugerida.

A partir desse ponto, agregando considerações ao exercício proposto, os argumentos de Isabel Solé serão ampliados e somados aos estudos de Cyntia Graziella G. Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza, autoras do estudo intitulado “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem”. Adotar-se-ão as sugestões práticas das autoras como parâmetro para a formulação das atividades de leitura norteadoras de *A árvore de Beto* (2010). Essa junção teórica permitirá agregar sugestões para dinamizar a atividade que será proposta, uma vez que as autoras em voga comungam em vários aspectos abordados. Prova tal é o contexto da formação da identidade da criança leitora que, assim como Solé, sinalizam Giroto e Souza:

Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo (2010, p. 51).

A equação final dos textos teóricos citados coincide na ideia de que a leitura deve permitir uma “conversa interior”, podendo ajudar a criança a criar sentido no que lê. Na proposta, as salas de aula que promovem o letramento ativo têm, geralmente, alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. Situação contrária ao que predomina em muitas escolas brasileiras e que deve ser combatida, conforme atestam as estudiosas:

O leitor, desconhecendo a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. Esse tipo de atividade de leitura que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 52).

Essa postura, então, deve ser combatida com o uso das estratégias como estímulo. Antes de dar início às sugestões para o trabalho com o livro eleito, porém, torna-se mister expor como as autoras Souza e Giroto, amparadas em suas pesquisas, dividiram os repertórios de estratégias para o exercício da

leitura do texto literário. Para elas, as oficinas serão mais produtivas se forem exploradas etapas de leitura que nomeiam como *conexões*, *inferências*, *visualizações*, *sumarizações* e *sínteses*. Esse conjunto contempla, de forma mais detalhada, todos os passos para a realização de um exercício profícuo de um texto de vertente literária. São procedimentos similares ao que Solé determinou como “antes”, “durante” e “depois” da leitura, porém, a sistematização proposta pelas estudiosas tem sua aplicação pensada exclusivamente para o texto literário, ao contrário do que apregoa a autora de *Estratégias de leitura*, que pensa a aplicação das estratégias a textos de quaisquer naturezas. Dentre as etapas citadas, as pesquisadoras elegem, sobretudo, como a de maior relevância, as conexões que se ligam aos estímulos que a criança recebe ao relacionar o conteúdo do enredo aos seus conhecimentos prévios:

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades. Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento.

[...] Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 67).

A partir deste ponto, então, as discussões serão sistematizadas, mostrando a pertinência das considerações pautadas. Os estímulos podem servir como alavanca norteadora da apropriação das estratégias ao contexto de cada criança para que, a partir daí, estabeleçam-se ganhos para sua prática leitora. O título eleito para a aplicação das estratégias de leitura foi *A árvore de Beto* (2010). Com autoria de Ruth Rocha e ilustrações de Mariana Massarini, o livro, em sua oitava edição, conta a história de um menino muito bem relacionado com todos da rua onde mora, porém a condição financeira limitada o impossibilita de realizar o sonho de ter uma árvore de Natal. Apesar das promessas do pai, o

protagonista, ano após ano, nunca conseguia ver realizado o seu desejo. A personagem, então, resolve plantar uma árvore que pudesse funcionar como tal. Quando a planta atinge o tamanho idealizado, verifica a impossibilidade de transportá-la para sua casa, sem que a vida dela fosse ceifada. Os amigos, diante da triste situação, comovem-se e organizam-se para levar o Natal até a árvore.

A opção pela obra foi suscitada devido à grande verossimilhança de seu enredo com o universo infantil. Acrescenta-se a essa escolha, a forma como a temática natalina foi abordada por Ruth Rocha. Além desse fator, as ilustrações de Mariana Massarani possibilitam ampliar a leitura, adotando-se as estratégias aqui em discussão. Ambas, autora e ilustradora, utilizam uma árvore para entrelaçar as raízes da tradição do Natal aos sonhos, aos sentimentos, às dificuldades e às belezas oriundas da vida. A aproximação entre leitor e texto resulta na ilustração de um verdadeiro exercício de solidariedade entre um simples garoto e seus colegas de bairro para a realização de um sonho. Essa proposta, entretanto, não se esgota nessa hipótese, podendo ser ampliada em diversas vertentes de análise.

Há uma grande diferença entre ler o texto simplesmente, de forma linear, e ler o texto preocupando-se em aplicar as estratégias de leitura. Para efetivá-las, o mediador, pode, antes da leitura, apresentar o livro, mostrar a capa, ler o título, autor, ilustrador e editora (mostrar a identidade visual da editora - logomarca). Depois, seria interessante que relesse o título e perguntasse às crianças se conseguem imaginar sobre o que a história tratará. Aconselha-se, com esse estímulo, ceder um tempo para ouvir as respostas sobre as conexões feitas e tecer alguns comentários sobre elas, incentivando a participação e ajudando a criar expectativas.

O livro traz em sua capa um menino segurando um vaso com uma planta que, pelo título, vem sugestionada como árvore. Várias inferências são possíveis

quando em voga o título *A árvore de Beto*: Beto acabou de comprar a árvore?; ele a ganhou durante semana de comemoração do início da primavera?; o menino encontrou-a na rua e decidiu resgatá-la para plantá-la?; ele cultivou a muda e vai doá-la para ser plantada na praça do bairro? Enfim, as possibilidades de interpretação do título pelas crianças antes da leitura do enredo são inúmeras e imprevisíveis, uma vez que brotam da imaginação delas e podem variar de acordo com suas vivências. Todas devem ser registradas pelo professor no quadro ou sob outra forma, a fim de promover um confronto após a leitura compartilhada.

Outras possibilidades de inferências dizem respeito ao protagonista e ao próprio enredo: quem é Beto?; sobre o que esse livro irá nos contar?; por que Beto teria uma árvore?, dentre outras. Após o registro das antecipações exemplificadas e outras que poderão ser relacionadas ao título e à ilustração da capa, deve-se informar às crianças que a história será lida e haverá algumas paradas durante a leitura. Essas pausas ocorrerão em determinadas partes do enredo que poderão ser discutidas e inferidas. No caso do livro, para título de exemplificação, sugere-se pautar a frase do segundo parágrafo da trama que registra “O Beto é amigo de todo mundo” (ROCHA, 2010, p. 5) e a ilustração que traz o protagonista diante do sapateiro. Após a proposta de observação, perguntar aos interlocutores o que o texto e a imagem informam, desde o início, a respeito de Beto e de suas relações. Além das reflexões sobre o conceito de amizade, uma vez que na sequência da leitura percebe-se que o protagonista é muito solidário com todas as pessoas de seu círculo de convivência, podem-se levantar as hipóteses sobre o que é amizade e se a criança considera que ter amigos seja algo importante. Destaca-se, nesse ponto, o relevante papel do mediador ao estimular as conexões, imprescindíveis para a compreensão que a criança pode fazer nas esferas texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, conforme ponderam Giroto e Souza:

O professor deve ficar atento e moldar adequadamente a estratégia em foco, para que as crianças não façam conexões rápidas e descontextualizadas. Enfim, a partir dos interesses e necessidades verificadas na mediação com o leitor, o professor direciona e ajusta as estratégias (2010, p. 68).

A partir da página nove, surge o desenho de uma árvore enfeitada com bolas, pisca-pisca e uma estrela na ponta. Nesse momento da narrativa, o sonho de Beto é revelado: almeja ter uma árvore de Natal. Mais uma vez, conexões podem ser feitas durante o ato leitor: você tem, já teve ou também sonha em ter uma árvore de Natal?; o seu sonho é o mesmo de Beto ou você almeja ter a árvore para outro propósito? Logo em seguida, descreve-se no enredo o fato de todos os anos o pai do menino prometer uma árvore e não cumprir o que foi prometido, devido a sua condição financeira. Esse fato gera muita frustração em Beto e passa a ser uma alavanca para propor reflexões a respeito do comportamento moral do pai - prometer e não cumprir -, em virtude da situação financeira dele.

Na décima página da narrativa, há oportunidade para uma inferência depois da leitura da frase “Um dia, o Beto teve uma ideia” (ROCHA, 2010, p. 10). Nessa abordagem tem-se a hipótese de ilustrar o papel da estratégia de leitura denominada visualização, pois Girotto e Souza afirmam que “Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência” (2010, p. 85). Dessa maneira, antes de mostrar a imagem - no caso de uma leitura compartilhada onde somente o professor detém a obra literária concreta - pode-se inferir qual ideia Beto teria após as informações sobre este ponto da história: qual seria a ideia que Beto teve?

Certamente, depois da exposição das imagens da página citada e da subsequente - Beto plantando uma mudinha de árvore em um terreno baldio da rua -, os pequenos interlocutores poderiam supor que Beto decidira plantar seu próprio pinheiro de Natal ou quaisquer outras inferências. Para ampliar as conexões e a gama de informações relativas ao enredo da história, pode-se

propor uma pesquisa sobre a palavra pinheiro que traz em sua gênese popular a relação com a própria história do Natal. Dessa etapa, pode-se deduzir a relevância das inferências durante a leitura de um texto literário para crianças, especialmente:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a um 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. [...] Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

A continuação do enredo dita o cuidado que Beto teve com sua plantinha até que ela se transformasse em sua tão sonhada árvore de Natal. Ele não se esqueceu do projeto e tomou atitudes para que se tornasse realidade: “Cuidava da plantinha como se fosse uma gentinha” (ROCHA, 2010, p. 13). Mais uma vez pode-se fazer uma pausa para inferências: como uma “gentinha” é tratada?; o que Beto deve ter feito para cuidar dessa árvore?; e tantas outras. Percebem-se as inúmeras possibilidades interpretativas que uma leitura pode promover e que, se conduzida com planejamento e entusiasmo, pode vir a imprimir o relevante papel da Literatura na vida desse leitor em formação.

A decepção de Beto será descrita na página dezesseis, onde se dá o conflito da narrativa. Tem-se um problema: para que a árvore enfeite a casa de Beto no dia de Natal, ela precisa ter suas raízes cerradas e sua vida ceifada. Na página dezoito, a personagem externa sua decepção: “Ah, mas isso eu não quero. Minha árvore deu tanto trabalho... Eu gosto muito dela. Não quero matar, Deus me livre...” (ROCHA, p. 18, 2010). Os interlocutores da história, nesse ponto, podem construir um juízo de valor acerca da contraditória situação, pois para ter a árvore enfeitando sua casa na noite de Natal, Beto precisa matá-la. Essa percepção é ainda mais estimulada com a imagem trazida pela página dezenove, em que Beto apresenta-se caminhando pela rua, cabisbaixo. Mais

uma pausa pode ser feita a fim de recolher suposições acerca do que se faria no lugar de Beto e confrontar sobre o que realmente aconteceu. Pode-se inclusive, fazer laços contextuais sobre a questão ambiental.

Nesse ritmo, a leitura torna-se desafiante e as cenas descritas e ilustradas em cada página são esperadas com ansiedade, pois todos, de certa forma, participaram desse construir por meio de palpites e projeções que podem, ou não, coincidir com os esquemas da narrativa proposta, primeiramente, pelo escritor. Toda essa estrutura a que a leitura vem sendo vinculada permite ao interlocutor fazer sua sumarização, isto é, “[...] aprender a determinar a importância, [...] a essência do texto” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 93). Os fatos narrativos ganham força dentro do que foi projetado por cada leitor, individualmente, uma vez que eles mesmos vão construindo suas próprias histórias.

Nas páginas que finalizam o livro, revela-se que Beto mantém-se firme no fato de não arrancar a árvore para enfeitar sua casa e também sua insatisfação quanto a não realização de seu sonho, mais uma vez: “E, Beto foi para casa, muito triste” (ROCHA, 2010, p. 19). Na sequência, é dada ênfase à tristeza de Beto e a preocupação de sua família e de seus amigos ao perceberem o quão frustrado está. Nessa parte do enredo a pausa pode ser feita para inferir, juntamente com as imagens das páginas vinte e dois e vinte e três, o que poderia ser feito para que o sonho de Beto fosse realizado. Essas páginas trazem ilustrações dos amigos de Beto e pessoas do bairro movimentando-se coletivamente para realizar o sonho do protagonista, sem que esse perceba.

Com a conclusão da leitura, descobre-se que os amigos e familiares de Beto, sensibilizados por sua tristeza, resolvem fazer o Natal em sua própria árvore, isto é, no terreno onde ela foi plantada, sem que houvesse a necessidade de removê-la de lá: “E no centro do terreno, estava a sua árvore. Grande, brilhante, exatamente como ele tinha sonhado. Cheia de luzes, de bolas



coloridas [...]. A sua árvore, o seu pinheiro, com os galhos compridos, pesados de presentes” (ROCHA, 2010, p. 26).

Após as inferências e com a finalização da leitura, são abertas várias vertentes para o trabalho do texto literário, que pode agora, inclusive, ser relido de forma linear, sem as interrupções programadas no ato da primeira leitura. Tem-se, nessa etapa, o que se pode conceituar como a estratégia de síntese, permitindo aos leitores as exposições das impressões feitas para além das linhas do texto, na sintonia das imagens criadas mediante a leitura. Com essa proposta há uma ampliação do texto literário, conforme asseveram as estudiosas:

A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com 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 (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

Existem outras formas interessantes de oportunizar ao aluno o trabalho com o texto literário por meio das estratégias, além das mencionadas. Podem auxiliar as oficinas, cartazes-âncora, folhas de pensar, quadro-âncora para inferências ou visualizações, formulário para síntese e reconto, dentre outras ricas sugestões oferecidas pelo material teórico estudado. É relevante para o mediador debruçar-se sobre tais teorias e exemplificações e colocá-las em prática, a fim de aprimorar seu trabalho em sala de aula. Essa atitude atualizará sua forma de “ensinar a ler” e pode contribuir, de certa forma, para a conquista de mais adeptos à prática de leitura.

Finalmente, todas as menções feitas às estratégias contribuem, de forma ímpar, para edificar o leitor autônomo. Elas são ferramentas imprescindíveis para dinamizar o processo e, também, para a evolução desse leitor da educação básica que se encontra em um eterno construir. As análises levam a refletir, então, sobre a cabal importância do mediador, tanto na seleção da obra

literária para uma oficina, quanto no trabalho que se irá desenvolver com a mesma. Por meio de seus estímulos é que podem ser formados leitores eficazes do texto literário, capazes de relacionar os enredos com suas próprias vidas. Se esse efeito for desencadeado, o mediador desempenhou, com plenitude, o papel a que lhe foi incumbido.

### Referências:

AGUIAR, Vera Teixeira de. A literatura infantil e juvenil brasileira faz história. In: MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). *Tópicos de literatura infantil e juvenil*. Maringá: Eduem, 2011. p. 51-69.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

DICIONÁRIO de português online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=magia>. Acesso em: 16 dez. 2015.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 45-112.

ROCHA, Ruth. *A árvore de Beto*. Ilustrações Mariana Massarani. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 12 de setembro de 2016.  
Aprovado em: 12 de dezembro de 2016.