

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DIONE MÁRCIA ALVES DE MORAES

**LEITURA INFERENCIAL: TRABALHANDO COM TEXTOS NARRATIVOS E
MEDIADOS PELA IMAGEM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belém

2015

DIONE MÁRCIA ALVES DE MORAES

**LEITURA INFERENCIAL: TRABALHANDO COM TEXTOS NARRATIVOS E
MEDIADOS PELA IMAGEM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Belém

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Moraes, Dione Márcia Alves, 1974-
Leitura inferencial: trabalhando com textos
narrativos e mediados pela imagem no 2º ano do ensino
fundamental / Dione Márcia Alves Moraes. - 2015.

Orientador: Thomas Massao Fairchild.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2015.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Incentivo à
leitura. 3. Alfabetização. 4. Letramento. I.
Título.

CDD 22. ed. 372.4

DIONE MÁRCIA ALVES DE MORAES

**LEITURA INFERENCIAL: TRABALHANDO COM TEXTOS NARRATIVOS E
MEDIADOS PELA IMAGEM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Claudemir Belintane – USP

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves – UFPA

Prof. Dr Thomas Massao Fairchild
(Orientador – UFPA)

À minha mãe Judith Alves de Moraes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha mãe JUDITH ALVES DE MORAES pelo amor e incentivo durante o curso e em todos os momentos de minha vida. Amo você.

Ao meu orientador, PROF. DR. THOMAS MASSAO FAIRCHILD, cujo conhecimento e orientação ajudaram-me a ter um olhar mais curioso sobre a leitura das crianças. Nossas discussões foram imprescindíveis durante a construção desta pesquisa.

Aos professores Dr. Claudemir Belintane e Dra. Laura Alves pela leitura da dissertação.

Aos professores, bolsistas e alunos da Escola de Aplicação da UFPA. Em especial à Professora e às crianças do 2º ano do Ensino Fundamental (turma 2003) do ano de 2013. Aprendi muito com vocês.

A CAPES/INEP-OBEDUC, pelo auxílio financeiro, com minha inserção no Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira”.

À Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, excelente professora e amiga. Obrigada por tudo.

À Profa. MsC. Simone Negrão, uma amiga que me acolheu no seio de sua família sempre que precisei. João, Arlindo e Maria Clara, obrigada por me receberem tão bem.

Aos professores e colegas do PPGL. E a todos os meus amigos que sei que torcem por mim.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa que desenvolvemos com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de abril de 2013 a fevereiro de 2014, e trata da leitura de crianças que já estão inseridas na escrita alfabética. Com esta pesquisa, buscamos discutir como a imagem e as narrativas lúdicas podem provocar a leitura em um nível inferencial, promovendo avanços nas habilidades de alunos que já são considerados “leitores” por estarem alfabetizados, mas apresentam comportamentos e desempenhos variados quando lidam com textos escritos. Para isso, fundamentamo-nos teoricamente em estudiosos como Lacan (1987), Lacan (1998), Belintane (2013), Riolfi e Magalhães (2008), Fairchild (2012), Pastorello (2010), entre outros. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, que se configura como uma pesquisa-ação. Nossa intervenção em sala de aula consistiu em produção de atividades com textos lúdicos, trabalho em conjunto com a professora da sala base e atendimentos individualizados com as crianças (especialmente com três alunos cujos dados analisamos de forma mais detalhada). Para trabalharmos a heterogeneidade inerente em sala de aula de forma sistemática, fizemos - juntamente com os integrantes do projeto “Desafios” - reagrupamentos semanais com os alunos que estavam inseridos no projeto e apresentavam perfis semelhantes. Assim, pudemos produzir atividades mais voltadas para as habilidades mostradas daqueles alunos considerados leitores que foram inseridos no denominado Grupo 4 (que objetivava trabalhar a leitura silenciosa e compreensão de textos extensos) – posteriormente reconfigurado como Grupo 5 (que visava trabalhar a leitura inferencial). Os resultados demonstraram que a partir de um trabalho mais sistemático utilizando textos com imagem e narrativas, conseguimos auxiliar numa mudança de suas posições subjetivas frente aos textos escritos, ou seja, fazer com que apresentassem avanços em sua leitura e na compreensão inferencial. Com essa pesquisa, chegamos a quatro apontamentos principais. O primeiro diz respeito às discussões coletivas em que a fala do professor precisa ser clara quando o interesse for o texto trabalhado. O segundo, que é preciso trabalhar de formas específicas textos diferentes (curtos e densos ou extensos e mais explícitos), pois exigem habilidades diversas. O terceiro refere-se à necessidade de identificar e trabalhar a oralidade cotidiana do aluno para que seja mais claro em suas explicações. E o quarto aborda sobre o que significa dizer que um aluno alfabetizado “sabe ler”, pois entendemos que signifique decodificar, mas também compreender, produzir inferências e produzir considerações novas.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino de Leitura. Imagem. Narrativa. Inferência.

ABSTRACT

This dissertation presents the research we have developed with students of the second year of “Ensino Fundamental” at the Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), from April 2013 to February 2014, and discusses the reading of children who are already inserted in alphabetic writing. With this research, we discuss how images and playful narratives can provoke reading in an inferential level, promoting improvements in the skills of students who are already considered "readers" for being literate, but have different behaviors and performances when dealing with written texts. To this end, we base ourselves on scholars such as Lacan (1987), Lacan (1998), Belintane (2013), Riolfi e Magalhães (2008), Fairchild (2012), Pastorello (2010), among others. We developed a qualitative-interpretative research, which is configured as an action research. Our intervention in classroom activities consisted of designing activities based on playful texts, working together with the teacher and individual visits with children (especially three students whose data we analyzed in more detail). To deal with the inherent heterogeneity of the classroom in a systematic way, we - along with other members of the project - regrouped students who were being attended by the project and had similar profiles on a weekly basis. Thus, we produced more activities tuned to the skills shown by those students considered readers and who were inserted into group 4-(work aimed at silent reading and understanding long texts) - later, group 5(work aimed at inferential reading) . The results showed that from a more systematic work using texts with images and narratives, we can assist in a change of their subjective positions opposite to written texts, or cause to present advances in their reading and inferential comprehension. With this research, we came to four main conclusions. The first concerns the collective discussions in that speech teacher needs to be clear when the interest is the text worked. Second, it takes work to specific texts different forms (short and thick or long and more explicit), as they require different skills. The third refers to the need to identify and work everyday orality the student to be more clear in his explanations. And the fourth discusses what it means to say that a literate student "can read", as we understand it means to decode, but also understand, make inferences and produce new considerations.

Keywords: Alphabetization. Teaching Reading. Image. Narrative. Inference.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aviso de caminho íngreme	25
Figura 2 – Carta indígena que utiliza a linguagem como referencia para as figuras	26
Figura 3 – Utilização de pictogramas como representação do som	27
Figura 4 – Calvin e os três pedidos	36
Figura 5 – Eixo paradigmático e eixo sintagmático	40
Figura 6 – “O Esquema L” de Lacan	44
Figura 7 – Texto em que a imagem reforça o escrito	54
Figura 8 – Texto em que a imagem completa o escrito	54
Figura 9 – Texto em que a imagem provoca um “tensionamento” com o texto verbal	55
Figura 10 – Primeira página da história “Machucou?”	64
Figura 11 – Turma da Mônica com diálogos incoerentes com a imagem	68
Figura 12 – Introdução às histórias do Calvin e Haroldo - 1ª cópia entregue	70
Figura 13 – Introdução às histórias do Calvin e Haroldo - 2ª cópia entregue	71
Figura 14 – Tirinha do Calvin de chapéu e bigode	72
Figura 15 – Atividade elaborada para inferir se o Haroldo é real ou imaginário	74
Figura 16– Tira do Calvin e Haroldo para produção de metáfora: a “lesma”	82
Figura 17 – 5ª tira da HQ do Calvin e Haroldo para produção da 1ª inferência	85
Figura 18 – Dois quadros da 8ª tia que ajudaram a provocar a 2ª inferência	86
Figura 19 – 11ª tira com adaptações da HQ Calvin e Haroldo – produção da 3ª inferência ...	87
Figura 20 – Primeira página da história “Apaixonada...”	104
Figura 21 – Último quadrinho da HQ “Apaixonada...”	105
Figura 22 – Quadro em que o Haroldo pula no Calvin	114
Figura 23 – Atividade do Calvin e Haroldo com as falas trocadas	115
Figura 24 – Haroldo com “cara de culpa”	121
Figura 25 – Tirinha do Calvin e Haroldo: o fosso	123
Figura 26 – Pai do Calvin e listras do Haroldo	130

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Ano letivo de 2013	11
Quadro 2 – Recorte dos blocos de atividades	77
Quadro 3 – Resumo da narrativa “Os três irmãos e o Papa-figo”	78
Quadro 4 – Atividades trabalhadas na Turma 2003	149
Quadro 5 – Atividades trabalhadas no G4.....	149
Quadro 6 – Atividades trabalhadas no G5.....	150
Quadro 7 – Agrupamento feito a partir de 19\09\2013	150
Quadro 8 – Reagrupamento feito a partir de 05\12\2013.....	152
Tabela 1 – Tabela-diagnóstico geral do projeto “Desafios”	61
Tabela 2 – 1ª habilidade – leitura em voz alta e recontagem	65
Tabela 3 – 2ª Habilidade – relação imagem e escrita	68
Tabela 4 – 3ª habilidade – produção de inferência	72
Tabela 5 – Atividade com a narrativa “Os três irmãos e o Papa-figo”	79
Tabela 6 – Atividade de produção de inferência com tira do Calvin e Haroldo	82
Tabela 7 – Produção de inferência com HQ Calvin e Haroldo	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1 Projeto “Desafios”	15
2.1.1 Conceção de oralidade	21
2.1.2 Surgimento da escrita (I): o rébus como recalçamento da imagem	23
2.1.3 Surgimento da escrita (II): um recalçamento do corpo “catártico”	28
2.2 Leitura e subjetividade “entre-textos”	30
2.2.1 Leitura em voz alta e leitura silenciosa	32
2.2.2 Intertextualidade e inferência	34
2.2.3 Metáfora e metonímia	39
2.2.4 Alienação e separação	44
2.3 Eixo principal da pesquisa: narrativa e a relação imagem e escrita	48
2.3.1 Primeiro eixo: narrativa	48
2.3.2 Segundo eixo: relação imagem e escrita	51
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA E O TRABALHO COM AS ATIVIDADES DE LEITURA	56
3.1 Metodologia da pesquisa	56
3.2 Diagnóstico inicial	61
3.3 A intervenção: narrativas e quadrinhos em sala de aula	76
4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: TRÊS CRIANÇAS E A LEITURA. 89	89
4.1 José	89
4.2 Pedro	106
4.3 Andréia	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta a pesquisa que desenvolvemos com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (turma 2003) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA)-Belém, na faixa etária de sete anos, inseridos no projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira”¹ - doravante, “Desafios”. Esse projeto, que se encerrou em dezembro de 2014, foi sediado em três polos: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e na Universidade de São Paulo (USP).

Em Belém, o projeto foi desenvolvido na Escola de Aplicação-UFPA no período de 2011 a 2014, onde foram realizadas intervenções no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. O projeto se embasava na premissa geral de que a relação entre oralidade e escrita é não dicotômica, ou seja, os textos da oralidade podem promover a entrada na escrita alfabética; sua equipe compunha-se de alunos bolsistas de graduação em letras e pedagogia, alunos da pós-graduação e professores da escola. No âmbito do projeto, as aulas eram ministradas com a ação conjunta de dois professores (professor da sala base e um aluno de graduação ou pós-graduação) partindo de diagnósticos constantes para propor direções para os anos iniciais de alfabetização, levando em consideração as heterogeneidades existentes entre os alunos, característica intrínseca ao próprio processo de aprendizagem.

Realizamos nossa pesquisa com a turma 2003 em um ano letivo inteiro (10 meses), equivalente a abril de 2013 até fevereiro de 2014.

Quadro 1: Ano letivo de 2013²

1º SEMESTRE	1º bimestre	08/04 à 07/06	46 dias de aula
	2º bimestre	08/06 à 10/09	46 dias de aula
2º SEMESTRE	3º bimestre	11/09 à 14/11	49 dias de aula
	4º bimestre	18/11 à 11/02	59 dias de aula

Fonte: Calendário escolar (2013)

¹Financiado por meio do edital nº 38/2010/CAPES/INEP – Observatório da Educação, e realizado em conjunto com equipes sediadas na Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e na Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação geral de Claudemir Belintane.

² As aulas do 2º bimestre foram até 28/06/2013 e retornaram em 05/08/2013 e as aulas do 4º bimestre encerraram dia 20/12/2013 e retornaram em 02/01/2014. Devido à greve nas escolas em 2012, houve aulas em alguns sábados do ano letivo de 2013.

Nesse tempo, a equipe do projeto em Belém atendeu a quatro turmas e preocupou-se em criar instrumentos de avaliação de leitura, defrontando-se com pelo menos dois problemas: a necessidade de maior detalhamento na avaliação dos alunos alfabetizados que pudesse melhor discriminar as suas habilidades; e a falta de um trabalho mais sistemático voltado para aqueles alunos que já conseguiam ler com certa autonomia. Durante o período no qual integramos a equipe, procuramos ajudar na construção de uma avaliação mais pormenorizada e elaboramos atividades de leitura, com narrativas e textos com imagem e escrita, para trabalharmos junto com a professora da sala base. Essas atividades visaram especificamente à leitura silenciosa e produção de inferências de textos mais extensos do que as crianças estavam acostumadas, abarcando justamente aqueles alunos que não tinham um trabalho sistemático voltado para eles. Entre esses alunos que direcionamos nossa pesquisa, atemo-nos a três - doravante chamados de José, Pedro e Andréia³ -, cujos dados analisaremos na seção 4 desta dissertação e que foram escolhidos porque, apesar de também serem denominados leitores, cada um apresentava características singulares que chamavam atenção para sua leitura e/ou compreensão.

Com esses três alunos e com os outros que eram considerados leitores, constatamos que os instrumentos disponíveis eram pouco claros sobre como avaliar ou ensinar aqueles que já eram considerados “alfabetizados” e já começavam a trabalhar com textos. A partir daí, levantamos uma questão-problema: como crianças em alfabetização leem textos mediados pela imagem e narrativa que exigem inferências em diferentes graus?

Procurando responder a isso, elaboramos nossos objetivos. Assim, o objetivo geral do nosso estudo consiste em discutir como crianças, que estão inseridas na escrita alfabética, fazem a leitura de textos narrativos lúdicos e mediados pela imagem que exigem uma compreensão inferencial, com o intuito de promover avanços nas habilidades de alunos que já são considerados leitores, mas que apresentam desempenho e comportamentos variados quando lidam com textos escritos. Os objetivos específicos podem ser assim elencados: a) Por meio de atividades, voltadas especificamente para alunos que no projeto foram incluídos no G4\G5⁴, levar os alunos a ler textos que exigiam inferências; b) Encontrar indícios de como a subjetividade das crianças constitui-se na forma como elas interagem com textos narrativos

³ Os nomes de todas as crianças que aparecem nesta dissertação são fictícios para preservar suas identidades. É preciso esclarecer que a pesquisa e esta dissertação não expuseram os alunos a nenhuma situação que lhes trouxesse prejuízos ou que lhes constrangessem.

⁴ Os Gs (grupos) são os reagrupamentos semanais feitos com alunos que apresentavam perfis semelhantes com o objetivo de trabalhar esses perfis e promover a passagem um nível para outro, ex.: G4 são os alunos que já leem, mas que precisavam trabalhar a leitura silenciosa de textos mais longos com compreensão; G5 são alunos que já leem, mas que precisavam trabalhar a leitura inferencial de textos mais “densos”.

lúdicos e textos que apresentem imagem; e c) refletir sobre o desempenho das crianças ao longo do ano letivo.

Os fundamentos teóricos que utilizamos na pesquisa para fundamentar nossa aproximação entre a linguística e a psicanálise no trabalho com a leitura foram: Lacan (1987), Lacan (1998), Belintane (2013), Riolfi e Magalhães (2008), Fairchild (2012) etc. Para ajudar a construir a compreensão sobre leitura e produção de inferências, metáforas e metonímias, utilizamos: Saussure (1995); Jakobson (1981); e Pastorello (2010), Magalhães (2007), entre outros autores.

A ideia de trabalhar a leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental surgiu com o incômodo causado desde a graduação quando ouvíamos (e líamos) sobre como “os alunos que saem do Ensino Fundamental leem, mas não compreendem o que leem”, ou seja, sabem decodificar, mas não conseguem compreender e produzir inferências. Isso nos levou a levantar as seguintes indagações: caso seja verdadeira a afirmação anterior, em que momento deve ser trabalhado, de forma sistemática, a leitura para que isso seja evitado? Como o professor pode trabalhar essa habilidade?

Como alunos de letras, a resposta da primeira pergunta deveria ser “a partir do 5º ano do Fundamental”, mas no projeto “Desafios” pôde-se perceber que isso poderia ser produzido pela própria forma como o aluno é alfabetizado, isto é, sendo um “efeito colateral” de sua alfabetização. Isso porque percebemos que, no trabalho das professoras alfabetizadoras, não havia uma distinção entre leitura de elementos explícitos e leitura de elementos implícitos. Além disso, geralmente os textos trabalhados por elas não exigiam a recuperação de implícitos e uma boa compreensão geralmente limitava-se a conseguir decodificar, copiar, recontar etc.

A resposta à segunda pergunta, sobre como o professor pode trabalhar as habilidades de inferência em leitura, é mais complexa. Nossa resposta começou a construir-se ao integrarmos o projeto “Desafios”. Nesse momento, tivemos acesso aos materiais escritos sobre o projeto (artigos, livro, tcc’s, dissertações, tese etc.) e participamos das reuniões com os outros integrantes. A partir daí, percebemos que nossa pesquisa poderia inserir-se nesse projeto, pois apresentavam vários pontos em comum.

A continuação da resposta à segunda pergunta desenvolveu-se em sala de aula com o trabalho a partir das teorias que apresentaremos no decorrer desta dissertação. Entretanto, é preciso ressaltar que, apesar de termos teorias que norteiam nosso trabalho, não fomos à sala de aula para por em prática uma teoria pronta, e sim, adaptávamos nossas ações embasadas

em concepções teóricas de acordo com que se apresentava na turma, com as necessidades das crianças, conforme procuraremos mostrar.

Esta dissertação é constituída de cinco seções: Introdução; três seções que compõem o desenvolvimento; e as Considerações Finais. Na segunda seção, intitulada “Pressupostos teóricos”, apresentamos as teorias que norteiam nossa pesquisa. Ela é dividida em duas subseções: na primeira, “O projeto ‘Desafios’”, discorremos sobre os conceitos que o embasam. Na segunda, “Leitura e Subjetividade ‘entre-textos’”, tratamos dos conceitos de leitura que nortearam o estudo.

A terceira seção, “A imagem e a narrativa usadas como mediação entre oral e o escrito”, apresenta três subseções. Na primeira, “Metodologia da pesquisa”, discorremos sobre a metodologia utilizada, os sujeitos envolvidos, o método de coleta e análise dos dados e os objetivos. Na segunda, “Diagnóstico inicial”, apresentamos os passos que nos levaram aos primeiros resultados mais detalhados sobre o perfil dos alunos. Na terceira subseção, “A intervenção: narrativas e quadrinhos em sala de aula”, mostramos um recorte das atividades trabalhadas, o desempenho dos alunos nessas atividades, e também começamos a traçar individualmente os alunos cujos dados serão analisados na seção 4.

A quarta seção – denominada “Caminhos percorridos na pesquisa: três crianças e a leitura” – é constituída de três subseções. Essas subseções são intituladas respectivamente “José”, “Pedro” e “Andréia” nas quais delineamos os seus perfis e apresentamos a trajetória desses alunos frente às atividades de leitura trabalhadas.

Na quinta e última seção apresentamos as “Considerações Finais” em que retomamos os pontos principais das quatro seções anteriores e desenvolvemos algumas reflexões e apontamentos que levantamos durante a pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos os conceitos que embasam nossa pesquisa. Traçaremos, inicialmente, o perfil geral do projeto “Desafios” e os principais conceitos que o norteiam. Em seguida, explanaremos sobre a leitura e como nossa pesquisa relaciona-se com esse projeto.

2.1 Projeto “Desafios”

O projeto de pesquisa “Desafios”, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Claudemir Belintane, desenvolveu-se em união com três programas de pós-graduação e linhas de pesquisas:

- Universidade de São Paulo – Programa de Pós- Graduação em Educação, e as áreas de ensino da graduação. Sob a coordenação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / Campus Avançado “Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia” (CAMEAM) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Sob a coordenação local da Profa. Dra. Maria da Conceição Costa.
- Universidade Federal do Pará – Instituto de Letras e Comunicação – Programa de Pós-graduação em Letras, linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”. Sob a coordenação local do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

O projeto “Desafios”, na Escola de Aplicação da UFPA em Belém, foi desenvolvido com alunos bolsistas de graduação em letras e pedagogia, alunos da pós-graduação e professores da escola. Esse projeto abarcou a educação básica articulando sua proposta em torno da relação não dicotômica entre oralidade e escrita, e parte de diagnósticos iniciais e constantes para propor caminhos para os anos iniciais de alfabetização. Esses caminhos foram propostos levando-se em conta a heterogeneidade existente em sala de aula, a oralidade lúdica, o destaque com que a escrita é tratada no contexto da alfabetização e o número cada vez mais significativo de alunos que saem das séries iniciais sem dominar processos básicos na aquisição da escrita alfabética.

A memória de textos escritos e\ou de textos orais com que cada aluno entra na escola - a sua bagagem cultural - é diferente. E essas diferenças podem ser acentuadas, posteriormente, na própria escola se não for levado em conta essa heterogeneidade, onde os alunos podem assumir posturas diferentes que, ao longo do tempo, tendem a criar discrepâncias prejudiciais ao seu aprendizado. Assim, a heterogeneidade inerente à aprendizagem é algo que pode tornar-se um problema dentro da sala de aula se não for levada em consideração no ensino-aprendizagem das crianças.

Encontramos, por exemplo, em uma sala de aula do 2º ano do Fundamental I, tanto alunos que já leem com fluência, produzem inferências e escrevem textos relativamente extensos e coerentes, quanto alunos que apresentam muitas dificuldades em reconhecer letras e escrevê-las. Entre esses dois polos apresentados (os que ainda não se alfabetizaram e aqueles que já dominam a escrita) existem vários outros intermediários. Para aqueles alunos que não dominam o básico da leitura e escrita (relação grafema-fonema, decodificação, produção de inferências, produção de textos ainda que curtos etc.), atividades aparentemente simples como pôr palavras em ordem alfabética, fazer ditados ou mesmo copiar comandos da lousa, podem reduzir-se a um esforço puramente mecânico e desprovido de qualquer “recompensa”. E para aqueles que dominam ou estão entre os dois polos, essas atividades tornam-se monótonas, pouco acrescentando às suas habilidades.

Também podemos encontrar, nessa mesma turma, diferenças no repertório de textos orais que cada um traz na memória. Ter uma extensa “matriz” de cultura oral pode ser significativamente positivo no momento da aprendizagem do sistema escrito, isto é, quanto mais memória de textos orais a criança possuir (como trava-línguas, narrativas orais etc.) mais ela poderá relacionar com os textos que precise ler e escrever, porque podem proporcionar uma base em termos estruturais, formais e temáticos. Para Belintane (2013) isso não significa dizer que quem possui repertório oral extenso conseqüentemente alfabetiza-se de forma mais rápida e eficaz, mas que aqueles que não o possuem apresentam maiores dificuldades na hora de introduzir-se na língua escrita.

O desafio então se torna a procura por formas de trabalho não homogeneizantes, que atendam às necessidades individuais de cada criança, e por uma escuta do sujeito que permita construir avaliações mais detalhadas. Ter outro olhar diante de tais singularidades é tão importante quanto desenvolver o trabalho coletivo, pois leva aos alunos a sentirem-se incluídos no meio do qual fazem parte. Desta forma, é necessário levar em conta as diferentes capacidades com as quais os alunos entram no primeiro ano do Fundamental e os diferentes posicionamentos que eles assumem frente às demandas da escola.

O projeto “Desafios” procurou proporcionar, com a maior frequência possível, situações de dupla docência, em que dois professores ficaram responsáveis por cada turma, para que possam dividir-se ao fazer atendimentos individuais, observar o perfil dos alunos e atender as necessidades da turma. Considerou-se importante que esses professores tivessem formações diversificadas, e que pelo menos um deles apresentasse conhecimentos linguísticos – o que é necessário nesse processo de aquisição da linguagem. Também se procurou realizar, pelo menos uma vez por semana, atendimentos e atividades individuais para alunos com diferentes perfis, avaliados continuamente desde antes do início do ano letivo.

Outra proposta defendida pelo projeto “Desafios” é que seja tirado o foco exclusivo da produção escrita e em seu lugar seja considerado uma posição de não “divisão” entre oralidade, escrita e subjetividade. Isto é, uma posição em que o sujeito não é plenamente consciente nem domina todo o processo de aprendizagem, e sim emerge da “subjetividade de entre-textos” (BELINTANE, 2013), ou seja, o sujeito emerge entre os textos lidos\ouvidos e aqueles que irá ler\ouvir, e nos entrecruzamentos que fará entre eles e as lembranças de suas experiências de vida.

Partindo dessas propostas gerais, iniciou-se a intervenção na Escola de Aplicação da UFPA nos primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com Fairchild (2012), no primeiro ano (2011) de execução do projeto “Desafios” nessa escola, três turmas de 1º ano e quatro turmas de 2º ano foram acompanhadas com o propósito de diagnosticar quais eram as complicações dos alunos em relação à leitura e à escrita. Para isso, utilizaram-se ferramentas como diários de campo, atendimentos e diagnósticos individuais que procuraram traçar o perfil das crianças para que dessa forma fossem propostas estratégias de ensino que confrontassem essas dificuldades.

Segundo Fairchild, no ano de 2011 foram traçados dois perfis gerais encontrados nos diagnósticos dos alunos tanto do primeiro ano quanto do segundo ano, tendo consciência que no interior desses perfis ainda poderíamos encontrar singularidades: 1º Alunos que não conseguiam reconhecer as letras do alfabeto nem produzir uma escrita alfabética; 2º Alunos que, apesar de já estarem alfabetizados, apresentavam uma leitura silabada e hesitante, com pouca produção de inferências.

Com base nesses indicadores, foi feita uma “experiência piloto” durante o mês de junho de 2011 com as quatro salas do 2º ano do Fundamental abarcadas pelo projeto. Essa experiência foi feita a partir da reunião desses alunos em duas turmas: a) aqueles que não conheciam o funcionamento do alfabeto, o que poderia impedi-los de acompanhar as aulas e; b) aqueles que conheciam o funcionamento do alfabeto, mas precisavam trabalhar uma leitura

mais fluente. Com a primeira turma foram passadas atividades em rébus, revestrés (palavras com sílabas trocadas: NEBOCA/boneca) etc. com o objetivo de trabalhar com a oralidade para posterior introdução no ensino e aprendizagem da escrita alfabética; com a segunda foram trabalhadas narrativas lúdicas escritas com o foco na leitura silenciosa, autônoma, fluente, compreensiva, com produção de inferências e entrecruzamentos textuais.

Essa dinâmica procurava trabalhar as diferenças em sala de aula e pôr o aluno em contato com outros professores e outras turmas, “desestabilizando as posições subjetivas que tendiam a se cristalizar dentro de um mesmo grupo e que, por vezes, não eram favoráveis aos alunos” (FAIRCHILD, 2012, p.164). Ou seja, a realocação em outra turma poderia levar aquele aluno, que já havia assumido um “papel estereotipado” em sala de aula (“aluno que não aprende” etc.), a reconstruir essa atitude e a reposicionar-se de outra maneira frente aos novos amigos, professor e principalmente às atividades.

Em 2012, a equipe de pesquisadores foi reformulada e novos membros ingressaram no projeto. Passou-se, então, a acompanhar seis turmas da Escola de Aplicação: três turmas de 1º ano e três do 2º ano. Nesse ano, a equipe voltou-se mais detidamente para o planejamento e elaboração de materiais didáticos, dando início à construção de um acervo de atividades com base no rébus, parlendas, adivinhas, textos com rimas, narrativas baseadas em lendas amazônicas, entre outras. As atividades procuraram, através da ludicidade, despertar o interesse da criança e aumentar o seu repertório textual. Dentre essas atividades, se procurou dar mais atenção à “cultura amazônica” dando destaque ao trabalho sobre as lendas como a do açaí, da mandioca, guaraná e outras.

No fim de abril de 2012, os professores das Universidades Federais entraram em greve e as atividades na Escola de Aplicação pararam. Segundo informações contidas no trabalho de conclusão de curso de Quaresma (2013), neste período, os integrantes do projeto dedicaram-se a duas tarefas: elaboração de atividades diversas para serem utilizadas quando acabasse a greve e atividades específicas para avaliar como os alunos estariam após esse período; e duas vezes por semana, atendimentos com aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades, pois poderiam ser os mais prejudicados com esse tempo sem aula.

No ano de 2013 (no qual iniciamos nossa pesquisa no projeto), uma parte da equipe foi mudada e a rotina de relatórios e diagnósticos voltou-se para a construção de avaliações individuais de alunos. Nesse ano, a equipe sediada em Belém passou a atender duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º, e assim foram definidos objetivos específicos para cada série: no 1º ano, o objetivo foi o domínio do alfabeto (conhecimento das letras, seus nomes, formas e “sons”), a apropriação do rébus pelas crianças (leitura de palavras e textos em rébus) e o

aumento do repertório de textos do universo oral infantil (trava-línguas, parlendas, textos lúdicos etc.); no 2º ano, o objetivo foi na consolidação da leitura (introdução de textos do universo da escrita – literatura infantil, as narrativas tradicionais na versão escrita etc.).

Partindo da preocupação com a heterogeneidade das turmas que não estava sendo trabalhada de forma sistemática, as propostas de atividades tomaram um caráter mais responsivo às avaliações, onde as dificuldades das crianças foram tratadas sob uma visão mais detalhista. Assim, os alunos das turmas englobadas pelo projeto foram divididos em grupos uma vez por semana, tendo em vista a produção de materiais didáticos com maior enfoque e atividades específicas que auxiliassem na transição de um grupo para outro, elevando o nível de leitura daqueles diagnosticados com dificuldades e aprimorando o conhecimento daqueles já em níveis avançados. Os alunos foram mesclados de acordo com as séries e remanejados segundo suas dificuldades a partir de 19\09\2013.

Nos 1º e 2º anos houve a divisão entre grupos (Gs), com a ressalva de que devido ao número reduzido de alunos, o Grupo 1 e o Grupo 2 do 2º ano foram reunidos em uma mesma sala; o mesmo ocorrendo com o Grupo 3 e Grupo 4 do 1º ano do Fundamental que apenas em algumas intervenções ficaram separados. Os grupos, que estão mais detalhados nos Quadros 7 e 8, foram formados como passamos a descrever de forma resumida:

- O Grupo 1 (G1) incluiu os alunos que não dominavam o rébus, tinham um repertório oral restrito, lembrando somente de partes dos textos e que não queriam recontar ou não conheciam perfeitamente o alfabeto. Nesse grupo, objetivamos garantir o domínio do rébus completo e a expansão do repertório oral.
- O Grupo 2 (G2) foi composto por alunos que dominavam o rébus, mas de forma precária, e que não conseguiam escrever alfabeticamente. Nesse grupo, objetivamos o domínio do rébus seguido da transição para a escrita alfabética.
- O Grupo 3 (G3) incluiu os alunos que apresentavam uma leitura silabada, subvocalizada e pouco compreensiva. Objetivamos, nesse grupo, garantir a leitura compreensiva e autônoma; e aumentar o tamanho das unidades lidas (da leitura palavras para leitura de frases inteiras, e depois textos).
- O Grupo 4 (G4) incluiu os alunos que já liam com alguma fluência e compreensão. Objetivamos, nesse grupo, principalmente a interpretação de textos (conteúdo mais explícito): ler histórias longas, com muitos personagens, enredos complexos etc.;

trabalhar a produção escrita (ortografia, organização textual, reescrita e outros); levar os alunos a criar e escrever histórias; parte de histórias e outros.

Embasados nos diagnósticos e dados (filmagens, anotações, diários de campo, atividades em sala de aula), sentimos a necessidade de fazer novos remanejamentos para definir quais crianças deveriam avançar, permanecer ou retroceder do nível em que estavam. Assim, isso foi feito a partir de 05/12/2013, quando somamos um número a mais nos Gs e elevamos o nível de todas as turmas (o grupo designado como G1 passou a ser designado como G2 e a seguir os objetivos do G2, e assim por diante). Esse acréscimo deve-se ao fato de que não existia mais, entre os nossos alunos, aqueles que se encaixavam no perfil do G1. Também se incluiu o Grupo 5 (G5) apenas no 2º ano, pois se constatou que havia alunos que já liam e escreviam com bastante desenvoltura e vinham resolvendo as atividades do G4 com muita facilidade. Assim, tivemos mais um grupo:

- O G5 constituiu-se de alunos que liam com fluência e compreensão, e apresentava os seguintes objetivos: trabalhar com a leitura no nível da inferência, como metáforas, metonímias (deduções lógicas não explícitas); recursos estéticos (“climas” das histórias etc.); trabalhar a produção escrita (ortografia, organização textual, reescrita e outros) e; trabalhar a produção dos alunos (por exemplo, criar e escrever histórias e partes de histórias).

O ano de 2014 foi o ano derradeiro do projeto, desta forma, além de ocorrerem novas reorganizações nos grupos e a entrada de novos membros, abarcamos o 3º ano do Fundamental com o intuito de continuar a acompanhar alunos que estão no projeto desde que cursavam o primeiro ano em 2012. Assim sendo, em 2014, estiveram inseridas no projeto duas turmas do 1º ano, três turmas do 2º ano e quatro turmas do 3º ano, cujos objetivos eram diferenciados para cada ano. No 1º ano, manteve-se o foco na leitura de rébus, o aumento do repertório oral e a transição para a escrita alfabética; no 2º ano, focalizou-se na leitura silenciosa com produção de inferências e produção textual; e no 3º ano, leitura com produção de inferência, produção textual e recorrência de exercícios escritos para preparação das provas que foram realizadas com o 3º ano.

2.1.1 Conceção de oralidade

As crianças normalmente são expostas a uma grande variedade de textos da cultura oral que são compostos pelos jogos da linguagem que intermeiam as suas relações com o mundo. Entendendo que existem crianças que não têm a possibilidade de uma exposição significativa a essa cultura em casa por motivos diversos, partimos do princípio que é importante o professor trabalhar isso em sala de aula. O conceito de oralidade aqui explanada é, segundo Belintane *et al.* (2010, p. 13-14):

um conjunto de recursos mnemônicos e languageiros que potencializa a dinâmica da escrita e da leitura. O corpo e o psiquismo do aluno dependem dessas memórias textuais (acalanto, cantigas, parlendas, narrativas e outros) que tendem a harmonizar as interações sejam com pais, com outras crianças ou com professores. Por outro lado, é das habilidades languageiras dos textos de origem oral que se gestam as habilidades de escrita.

A oralidade abordada, de acordo com os autores, não é a fala cotidiana que as crianças vivenciam, mas a oralidade lúdica, performática, que traz um viés encantatório para a sala de aula e aciona textos de memória que os próprios alunos carregam em sua bagagem cultural. Ressaltamos que nessa perspectiva, há uma visão não dicotômica entre a fala cotidiana e a oralidade lúdica, pois muitas vezes no meio da fala encontramos traços da linguagem performática, como pessoas que se utilizam de provérbios para expressar algo (“água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e outros), e em textos orais, o autor pode utilizar expressões do dia-a-dia (por exemplo, o orador pode fazer comentários no meio de uma comunicação oral, como: está muito barulho etc.).

Entendemos que não basta simplesmente ter os textos na memória, pois é importante que a criança saiba utilizar-se deles para que esses entrecruzamentos sejam feitos, ou seja, depende também das posições subjetivas que assume. Ter esses textos da oralidade na memória favorece as intertextualidades de forma mais efetiva do que aqueles alunos que, segundo Belintane (2013), convivem predominantemente com frases curtas, blocadas e de comandos. Infelizmente, essas últimas, muitas vezes, intermeiam a relação do adulto com a criança por motivos diversos, então os diálogos resumem-se a frases que parecem ser pronunciadas de um só fôlego, sem separação, curtas e imperativas: “entramoleque! (entra, moleque!)”, ‘nãomexaí!’ (não mexa aí!) e outros.

Dentre os gêneros que, segundo esse autor, fazem parte da cultura oral presente na infância e que são utilizados no projeto “Desafios” para promover a aprendizagem, podemos mencionar as narrativas orais, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, adivinhas e palavras-valise. Com a ressalva de que o autor elenca um número bem maior e que muitos outros são trabalhados no projeto, escolhemos esses por serem os mais recorrentes na Escola de Aplicação da UFPA. A seguir, passaremos a apresentá-los de forma mais detalhada:

- **As narrativas orais** – estão presentes na vida de muitas crianças, seja em momentos específicos do dia, como a hora de dormir, ou em outros de interação com os pais, professores etc. Dentre outros, trabalhamos no projeto histórias do folclore brasileiro, tanto da própria região amazônica (lenda do açaí, lenda do boto cor-de-rosa, o curupira e lenda da mandioca), como de regiões em que estão sediadas as equipes dos outros polos do projeto “Desafios” – Os três moqueques e a velha Matinta (lenda amazônica adaptada para o contexto do sudeste), por exemplo.
- **A parlenda** – é utilizada no projeto para o desempenho da memória dos alunos, estimulando, pelo ritmo e rimas, a retenção de sucessões de eventos que aparecem nesses textos. Abaixo, apresentamos o exemplo de uma parlenda trabalhada por outros bolsistas:

Panela no fogo
Barriga vazia
Macaco torrado
Que vem da Bahia
Panela de doce
Para dona Maria

- **O trava-línguas** – é uma forma de desafio em que as crianças procuram declamar a frase várias vezes sem se atrapalhar. A sua utilização pode auxiliar no trabalho com crianças que apresentam problemas na fala (como dificuldades de pronunciar algumas sílabas, por exemplo); no ensino e aprendizagem de encontros consonantais, que são uma dificuldade frequente dos alunos na fase inicial da escrita, entre outros. Para evidenciar a estrutura do encontro consonantal, pode-se tirá-los da frase, como, por exemplo, o R:

Os três saíram trotando pelo sítio, mas a velha que escutou o trique-trique do trinco, estancou a dança e tratou de trotar atrás dos três.
Os três saíram totando pelo sítio, mas a velha que escutou o tique-tique do tinco, estancou a dança e tatou de totar atrás dos três.

- **Adivinhas** – que, através das ambiguidades e das pegadinhas, precisam de uma leitura mais profunda. Ou seja, requerem uma intertextualidade com outros textos presentes na memória (orais e/ou escritos), para que, partir daí, infira-se o que esta por trás do explícito. Por exemplo, as explanadas abaixo:

“É grande antes de ser pequeno, o que é?”
 “O que é que é seu, mas os outros usam mais do que você?”

- **Palavras-valises** – são palavras em cujo interior podemos encontrar outras. Além da ludicidade é possível utilizá-las na alfabetização para que as crianças aprendam a fazer a análise (quebra) de palavras e as reorganize para formar outras. Assim, possibilita que encontrem outros significados dentro de uma mesma palavra: em MATINTA podemos encontrar MATA e TINTA; em MOLEQUES encontramos MOLE e LEQUES.

Podemos dizer que ter uma “matriz” desses textos da oralidade (como os apresentados acima) na memória, proporciona um jogo de segmentações e permutas com elementos da língua que vai constituindo a própria experiência da criança na linguagem, primeiramente na oralidade (desde que isso seja estimulado) e mais tarde, na escrita.

2.1.2 Surgimento da escrita (I): o rébus como recalçamento da imagem

A concepção adotada no projeto a respeito do surgimento da escrita é baseada em duas premissas principais: a escrita exige um apagamento do valor representacional da imagem; e a escrita exige uma reorganização do corpo. Desenvolveremos a primeira premissa nesta subseção e a segunda, na subseção seguinte.

No projeto “Desafios”, o rébus é trabalhado com aquelas crianças que ainda não conhecem a escrita alfabética. O rébus – que é a “imagem lida como palavra” - teve sua origem no surgimento e no desenvolvimento da escrita. Atualmente, é comumente utilizado para mensagens “secretas” com o objetivo de entretenimento em revistas de Passatempos etc.

De acordo com Cagliari (2009), o surgimento da escrita é recente. Segundo descobertas antropológicas, o homem surgiu há 1.500.000 anos, as pinturas rupestres em cavernas apareceram há aproximadamente 30.000 anos em várias partes do mundo e as primeiras representações de escritas apenas acerca de 5.000 anos atrás na Mesopotâmia. Não

existem comprovações de que alguém a tenha inventado, acredita-se que tenha sido uma criação coletiva, ocorrida em lugares diversos e tempos diferentes decorrente da necessidade de suprir imperativos comunicativos e comerciais.

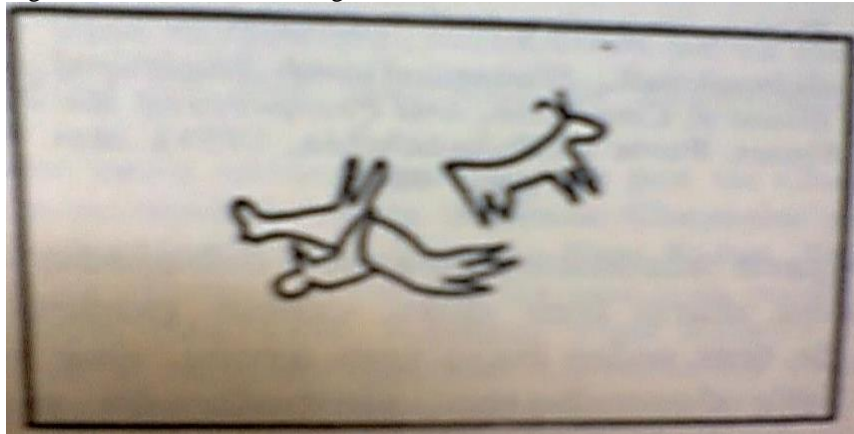
Observa-se que antes da invenção do sistema escrito, os homens já se comunicavam oralmente, porém, estima-se que com o surgimento das cidades e com o agrupamento de pessoas que falavam línguas diferentes sentiu-se a necessidade de estabelecer regras comuns de comunicação. Além da comunicação oral, também as pinturas são formas antigas de comunicação, entretanto, como podiam acarretar diferentes interpretações, ela mostrou-se como uma forma inábil de fazê-lo. Segundo Gelb (1982, p.25, tradução nossa):

Através do tempo, a pintura se desenvolve em duas direções: 1) a arte pictórica, na qual as pinturas continuam reproduzindo no mundo, com maior ou menor fidelidade, objetos e acontecimentos do mundo circundante de uma forma independente da linguagem; e 2) a escrita, na qual os signos, que retenham sua forma pictórica ou não, se convertem finalmente em símbolos secundários para noções de valor linguístico.

Assim sendo, apesar de desenhos diversos serem encontrados entre diferentes povos em épocas bem mais remotas há 5.000 anos, partimos do princípio de que, embora sejam formas de comunicação, eles não são um sistema de escrita. Segundo Cagliari (2009, p.9): “[...] o desenho refere-se a coisas do mundo e a escrita refere-se exclusivamente à linguagem oral, tendo na palavra a sua unidade mais importante”. Os desenhos concebem a imagem, ou seja, são figurativos, pois representam a forma dos objetos e seres do mundo, podendo suscitar em representações diferentes de acordo com quem os interpreta, não apresentam traços da língua oral de quem os desenha.

Gelb (1982) apresenta, como exemplo, um aviso encontrado em uma pintura rupestre (Figura 1) no Novo México, próximo a um terreno elevado. A mensagem significa: o terreno é muito inclinado, por isso, uma cabra consegue subir, mas um cavalo cairia. Entretanto, poderia ter outros significados, como: um homem e um cavalo mortos por tentarem roubar cabras; ou no vale das cabras encontrei um homem e seu cavalo mortos etc., conforme observamos:

Figura 1: Aviso de caminho íngreme.



Fonte: Ignace Gelb (1982)

Para Cagliari (2009) existem duas formas de escritas, a escrita ideográfica e a escrita fonográfica. A escrita ideográfica representa as ideias, geralmente por uma figura, como, por exemplo: a caveira cruzada com dois ossos é um sinal de perigo; os números são ideográficos, mas não figurativos, como o 4 que se entende o seu valor por ser convencionalmente aceito em muitos países.

Observamos, porém, que esse símbolo de perigo, mesmo que, normalmente, não permita diferentes interpretações, pode ser entendido por pessoas de diferentes línguas, portanto, não é algo específico do português ou inglês, por exemplo. Desta forma, o conceito de escrita que adotamos na nossa pesquisa é o de um conjunto de marcas gráficas que representa traços de uma determinada língua, ou seja, escrita fonográfica, assim, divergimos do que é explanado por Cagliari. Por isso, a partir de agora, não nos referimos mais à escrita ideográfica e sim apenas à ideografia.

Como se deu essa evolução dos desenhos nas paredes de cavernas para a escrita? E como o rébus está inserido nesse contexto? Como exposto acima, a expressão de acontecimentos por meio de pictogramas deixava a possibilidade de várias interpretações e ambiguidades. Com o intuito de evitar essas ambiguidades, os autores afirmam que o homem começou a usar como referência a linguagem para poder se comunicar por meio de figuras, ou seja, cada desenho representa a ordem em que as ações aconteceram.

Tomkins (apud Gelb, 1982) exemplifica o que foi acima mencionado com uma carta (Figura 2) feita por índios americanos que narra uma sucessão de eventos que se inicia no centro e desenvolve-se em espiral crescente.

Figura 2: Carta indígena que utiliza a linguagem como referencia para as figuras.



Fonte: Ignace Gelb (1982)

Apresentaremos a mensagem dessa carta indígena de forma resumida: um índio e sua mulher brigam porque ele quer caçar e ela não quer que ele vá. Mesmo assim, ele pega seu arco e flecha e vai para o bosque onde enfrenta uma forte nevasca, por isso, procura abrigo em duas tendas. Entretanto, como dentro das tendas têm homens doentes, ele sai correndo dali, até chegar num rio com peixes, no qual pesca um e come, descansando nesse lugar por dois dias. Depois continua seu caminho, vê um urso e o mata. Então continua andando e avista um povoado indígena, mas como eram inimigos segue até um lago, ao rodeá-lo vê um servo, e o mata e leva para sua tenda onde estão sua mulher e filho.

Esses pictogramas ainda apresentam dois problemas: a dificuldade de representar, pelo desenho, coisas abstratas (sentimentos, estados, ações etc.); e a quantidade enorme de desenhos que seria necessário para escrever tudo. De acordo com o vídeo “Construção da Escrita”, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o primeiro problema apresentado começou a resolver-se quando em um momento da história, a imagem começou a ser utilizada pelo seu valor fonográfico (princípio do rébus). Apresentamos na Figura 3, um exemplo da imagem com o acréscimo (embaixo de cada pictograma) de seus valores representativos (madeira, flecha; e homem, vida). Inserimos esse acréscimo para melhor entendimento.

Figura 3: Utilização de pictogramas como representação do som.



Fonte: MEC (2001)

Segundo as informações veiculadas por esse vídeo (MEC, 2001) referente ao pictograma sumério [ti]/flecha:

(...) [ti] em sumério também queria dizer “vida” e um dia as regras do sistema foram rompidas e alguém usou o pictograma “flecha” para significar “vida”, uma vez que tinha o mesmo o mesmo som [ti]. Para isso, criou a convenção de que [ti] precedido do pictograma “homem” passaria a significar “vida” e [ti] precedido do pictograma “madeira” continuaria com o seu significado tradicional “flecha”. A partir de então, o leitor já não tinha na escrita diretamente um significado, ele tinha a representação do som [ti] que poderia significar “flecha” ou “vida”.

Portanto, o segundo problema levantado acima (a quantidade enorme de desenhos que seria necessário para escrever tudo) começou a resolver-se, pois os pictogramas foram perdendo sua relação com a representação de origem e evoluiu para traços simplificados que representavam as unidades sonoras da língua. Desta forma, o rébus é o que diferencia as ideografias das escritas fonográficas, assim, é pelo rébus que se captura o “som” numa imagem, sendo o nome do princípio pelo qual as ideografias foram criadas.

O rébus consiste na utilização da imagem pelo seu valor como palavra e essa palavra somente funciona por ser representante sonora de sua língua. Assim, apesar do rébus ser formado por figuras que constituem seu valor ideográfico, retiram-se os sentidos de representações de coisas do mundo e essas figuras são tratadas pelo seu valor fonográfico, sendo assim, representante da língua oral.

Dessa forma, o rébus foi uma ferramenta para a inserção da criança na escrita alfabética a partir do jogo que proporciona entre imagem, som e escrita. Para melhor explicar

esse trabalho com o rébus, exemplificamos: mostram-se duas imagens, BOTA e LÁPIS, e pede-se para o aluno que selecione apenas o som da primeira sílaba (acrofonia) de cada figura. O mesmo chamará BO para bota e LA para lápis. Após essa segmentação, a criança deve unir essas duas sílabas e formar uma nova palavra originada das duas anteriores: BOLA. Notamos que as atividades em rébus nem sempre são acrofônicas e as sílabas que se quer destacar podem ser qualquer uma (segunda, terceira etc.), desde que seja explicitado qual (anotando-se um número ao lado da figura), o que consiste em outro exercício de exploração das segmentações da palavra.

Os textos trabalhados com rébus apresentam complexidades de nível crescente adaptando-se a necessidade e dificuldades das crianças. Assim, temos atividades de leitura e formação de palavras, frases e até textos mais complexos como parlendas, lendas e outros construídos com rébus. Com esses graus crescentes de dificuldades, objetivamos que quando a criança chegar a ler e a escrever por meio de atividades em rébus, possamos introduzi-las na escrita alfabética.

2.1.3 Surgimento da escrita (II): um recalçamento do corpo “catártico”

Vimos na subseção 2.1.2 que a escrita resulta de uma operação que altera o valor da imagem, isto é, que toma um desenho como representante de um nome ou parte de um nome (em uma determinada língua) e não do objeto nomeado em si. Veremos agora que a escrita também resulta de modificações que produzem uma “corporalidade” (BELINTANE, 2013) diferente daquela existente no domínio da oralidade.

Para Belintane (2013), o surgimento da escrita ocasionou uma passagem deveras traumática que necessitou de um “silenciamento” do corpo e a substituição pelo ato solitário de leitura e escrita. Substituíram-se os poemas, as epopeias e comunicados proclamados em locais públicos que dependiam de memorização, entonação, expressões corporais e outros, por letras em um papel. Isso causou estranhamentos tanto daqueles que antes faziam essas proclamações e agora precisariam escrever na solidão, quanto daqueles que outrora ouviam (e viam), deixando-se levar pelas imagens evocadas pela desenvoltura de quem contava e precisariam trocar pela leitura silenciosa e solitária. Mais do que isso, ambos precisavam apreender esse sistema de escrita, interagir com um destinatário, no caso do primeiro, e com

um autor, no caso do segundo, que não estavam presentes, podendo assim, apenas imaginar esse outro.

O autor faz comparações entre essas substituições e possíveis dificuldades que elas tenham suscitado com a entrada da criança na língua escrita. Evidentemente, para as sociedades, essa transição da cultura oral para a escrita não é imediata – aconteceu ao longo de gerações, de forma gradual. Mas, para a criança, a passagem de um mundo ao outro pode apresentar-se de maneira traumática, inclusive, pela sua própria forma abrupta de acontecer. Pois consiste em lidar com o texto em outro registro – o registro alfabético, onde o que a visão capta não é a imagem viva da pessoa que se dirige a nós (as letras aparecem no lugar do rosto, do gesto, da voz etc.).

Essa passagem abrupta torna-se traumática pelo próprio papel “catártico” (extravasamento de sentimentos e emoções) que o movimento do corpo tem para as crianças. Esse movimento é bastante intenso nessa fase da vida, assim, é comum escutarmos frases como “esse menino não consegue ficar parado”; é rotineiro, e saudável, que uma criança movimente-se e brinque como formas de interagir com o mundo e pessoas. Desta maneira, identificamos a dificuldade em substituir esses movimentos corporais pelos que ocorrem em sua imaginação ao ler um livro.

Observamos as complicações nessa substituição quando as crianças contam uma história (dramatizando o que estão narrando) e quando leem um livro, mas não conseguem parar quietas (mexem-se na cadeira, balançam os pés etc.). Uma amostra interessante é quando ao ler um trecho de uma briga entre os personagens de uma história, elas leem em voz alta sons como “pum”, “cabum”, “pow” etc. ou movimentam o corpo para encenar a luta, dando socos no ar e outros.

Identificamos um momento significativo na sala do 2º ano, pois para explicar o que significava a palavra “trote” lida na atividade que passamos sobre uma tira do Calvin e Haroldo (Figura 15), um aluno levanta da cadeira, põe a mão no ouvido como se segurasse um telefone e encena, falando dramaticamente, conforme transcreveremos⁵ abaixo:

- (1) **Gilson:** alô alô polícia! meu carro foi roubado junto com a chave! Uóóóóóó! ((imita a sirene do carro de polícia))... e quando a pessoa olha pra janela... o carro dele tá lá.

⁵ De acordo com o Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (NURC): ... são pausas; MAIÚSCULAS são ênfases; : (pequeno) :: (médio) ::: (grande) representam alongamento da vogal; () representa ininteligível; (()) é comentário do transcritor; / representa truncamento de palavras; - representa silabação.

Esse exemplo demonstra a passagem do corpo catártico para o corpo de leitor. Ao expor suas ideias sobre o que havia lido, o aluno aproveitou o momento para expressar com o corpo e voz o que entendeu como se estivesse atendendo a uma necessidade de movimentar-se para extravasar seus sentimentos e pensamentos até então contidos. Conscientemente ou não, utilizou-se desse instante de discussões sobre o texto para sair de sua posição sentada, lendo e discutindo a leitura, e explicar o que havia entendido em uma explosão corporal e interpretativa.

As crianças, quando entram na escola, têm no corpo uma importante forma de comunicarem, expressarem e organizarem suas ideias e sentimentos. A aprendizagem da escrita necessita, até certo ponto, de uma substituição desse recurso por outro, ou seja, trocar os movimentos corporais pela leitura e escrita silenciosa. Elas devem poder expressar-se com um conjunto novo e opaco de recursos – o alfabeto, as convenções da escrita (direção, paragrafação, pontuação etc.) o que antes era expresso predominantemente por um conjunto de possibilidades (corpo, voz, expressões faciais e outros).

É preciso observar que entre essas crianças que entram na escola, temos duas situações problemáticas para diferenciar: 1) a do aluno que se expressa de maneira rica na oralidade, mas não consegue ver na escrita um substituto à altura, e torna-se um leitor mecânico, embora muito falante; 2) a criança que nem sequer chegar ao “corpo catártico” da oralidade, isto é, já tem uma experiência pouco expressiva de fala (diálogos “bloqueados” em casa, por exemplo), apenas transpondo essa mesma experiência na escrita.

Percebemos, desta forma, que essa passagem não é algo fácil. Notemos que esses dois perfis apresentados acima, e outros existentes em sala de aula, podem resultar em posições subjetivas diversas. Posições que transitam da renitência (“eu não quero aprender”), intenções de “enrolar” o professor (“tô com dor de barriga”, “quero beber água” etc.), tentativas de adivinhar o que está escrito (“acho que é isso, então é aquilo”), e até, uma leitura sofrida e insegura. Na próxima subseção, iremos explicar, de forma mais detalhada, sobre leitura e posições subjetivas.

2.2 Leitura e subjetividade “entre-textos”

O que é leitura? Quando podemos dizer que uma criança apresenta uma leitura fluente? Durante a leitura das palavras escritas no papel ou quando compreende o que lê

produzindo inferências e previsões, entrecruzando inconscientemente as suas lembranças com o texto? Entendemos que essas habilidades não são simplesmente opostas, são etapas de um mesmo processo que se completam.

Entretanto, observamos que muitas crianças terminam o primeiro ciclo do Fundamental apresentando dificuldades de leitura nas mais variadas formas. Nas salas de aulas do 2º ano, encontramos desde alunos renitentes, que apresentam uma atitude passiva de “eu não sei ler e não me importo” até crianças que leem com alguma fluência, mas não conseguem sair do explícito do texto, ou seja, não conseguem fazer previsões e inferências, ou o fazem de forma ainda muito tímida e cautelosa.

Como já explanado, entendemos que essas posições subjetivas diferentes diante do texto são algo inerente ao aprendizado e que a “matriz” de cultura oral com que cada uma chega à escola pode ser um dos fatores diferenciadores na aprendizagem da leitura. Entretanto, a maneira como essas diferenças são trabalhadas na escola e a forma que a criança é alfabetizada também são importantes, pois ela nasce em um mundo onde as normas da língua escrita já estão estabelecidas, cabendo a ela inserir-se e aprendê-las (ou reinventá-las), decodificar o código e produzir sentidos naqueles vários caracteres postos em um papel que os adultos afirmam representar o que é falado.

O que identificamos é que muitos alunos, mesmo aprendendo a ler, limitam-se a decodificar as palavras e fazem isso como obrigação. Muitos desses, ainda que “alfabetizados”, nunca chegam a descobrir que a escrita pode veicular algo de seu interesse – não são “leitores”. Isso é algo que vai além da seleção do gênero ou da “competência” da escola e do professor em trabalhá-lo, podendo estar relacionado com a escolha dos textos utilizados. Uma possível razão para isto é a natureza desses textos, ou seja, os alunos alfabetizam-se com leituras moralistas que “dizem o que fazer”, e que decodificam por obrigação, pois são textos simplistas que procuram passar uma mensagem de bom comportamento (respeitar a escola, o colega etc.).

Para discutirmos sobre a leitura precisamos apresentar alguns pares de conceitos que irão nortear nossa pesquisa: Leitura em voz alta e leitura silenciosa; Intertextualidade e inferência; Metáfora e metonímia; e Alienação e separação.

2.2.1 Leitura em voz alta e leitura silenciosa

Segundo Bajard (2001, p. 30): “desde o nascimento do alfabeto a prática de leitura está fortemente relacionada à emissão sonora do texto”. A partir da criação da escrita, aqueles que sabiam ler comumente liam para aqueles que não possuíam esse conhecimento, o que nesse momento era a grande maioria da população. Assim, por exemplo, o padre lia para os fieis partes da Bíblia durante a missa; em bailes reais, poetas liam para os cortesãos. Esse costume de ler e interpretar o que se lê em voz alta pode ser visto ainda hoje, por exemplo, no nordeste onde muitos autores de cordéis leem suas obras em praça pública para a população, nas escolas, onde o professor lê para os alunos etc.

A leitura em voz alta remete à primeira forma que a criança comumente entra em contato com as narrativas lúdicas, ou seja, através do adulto que lê histórias para ela, usando o corpo e criando entonações para dar voz e vida aos personagens. Nas palavras de Pastorello (2010, p.16) “Aquele que lê toca o outro pelas orelhas; aquele que escuta é capturado pelos deslizamentos melódicos e rítmicos impressos na leitura. Também a criança que lê em voz alta lança-se ao outro e escuta o próprio corpo (...)”.

A leitura em voz alta feita pelo professor (também, pelos pais etc.) mostra-se importante porque a criança aprende a pôr-se à escuta, a conhecer as narrativas (suas estruturas, temas etc.) por meio dos “deslizamentos melódicos” que ajudam a construir mundos e personagens em sua imaginação. Quando a criança lê em voz alta, lê para o outro que a escuta como espectador, essa modalidade de leitura tem relação com a “corporalidade”, pois nela pode-se usar o corpo, as entonações e expressões faciais para exprimir a narrativa lida.

Bajard (2001) explana sobre dois momentos da leitura em voz alta que são diferentes: primeiro, a decifração, que é a transformação de letras em sons, quando se começa a ler sem dar entonação ou compreender o que se está lendo; e segundo, o aperfeiçoamento da primeira, é a leitura com compreensão, entonação, momento em que se encanta o ouvido de quem escuta criando imagens através dessa leitura.

Quando a criança começa a ler em voz alta, pela própria inserção ainda incompleta no alfabeto, percebemos que a tendência é ela se apresentar temerosa com uma leitura monotônica, silabada e cheia de atropelos. À medida que se insere na escrita alfabética e sente-se mais segura, a criança pode fazer a leitura em voz alta e compreender o que lê, dando voz aos personagens e expressando-se. Nesse momento, ocorre uma interseção que liga a

“corporalidade” e a leitura silenciosa e solitária, a criança precisa usar o corpo e a voz para expressar-se para o outro, ao mesmo tempo, precisa mergulhar nas letras sobre o papel.

A leitura em voz alta normalmente é usada pelo professor para coletar dados sobre a leitura do aluno, como fluência, entonação, quais palavras apresentam mais dificuldades etc. Entretanto, alguns fatores podem interferir nessa leitura como timidez, dificuldade de decodificar e vocalizar, preocupação em estar sendo avaliado pelo outro (professor, colegas de turma etc.), correções do professor durante a leitura, entre outros motivos que devem ser levados em consideração nesse momento.

A leitura silenciosa é uma ação solitária que pode oferecer como companhia os personagens do livro que povoam a imaginação de quem lê. Segundo Bajard (2001), a leitura em voz alta foi perdendo sua preponderância para a leitura silenciosa, por diversos motivos, como: mudança de suporte da escrita, invenção da imprensa, mais material de leitura disponível e barato; o advento protestante apregoa a interpretação individual da Bíblia e não apenas a interpretação do padre; e a necessidade de escolas para que todos se alfabetizem.

De acordo com Bajard (2001, p.39): “A leitura começa a se tornar um encontro individual com o texto, e o caráter coletivo da transmissão local deixa de ser hegemônico”. A leitura silenciosa passa a ser cada vez mais utilizada até ser tratada como uma habilidade que deve ser dominada na escola e fora dela. Isso porque, entre outros motivos, essa habilidade possibilita que o aluno leia textos muito extensos em maior velocidade do que a leitura em voz alta. Além disso, apresenta uma característica que pode ser mais “confortável” para quem está começando a se alfabetizar, ou seja, nessa modalidade, as possíveis hesitações, silabações, truncamentos etc. não são percebidos pelo outro, evitando assim, constrangimentos que poderiam atrapalhar esse leitor.

Na nossa pesquisa, entendemos serem as duas modalidades importantes e necessárias de serem trabalhadas. Concordamos com Pastorello quando afirma que a leitura em voz alta (feita por um adulto, mas também, pela própria criança) é uma forma importante de a criança inserir-se na escrita, pois remete a oralidade lúdica. A leitura silenciosa é necessária, porque é uma relação que se desenvolve entre o leitor e o texto, este último passando a ser tornar um objeto de interesse que pode preencher a imaginação de quem lê. Além disso, permite que aquele que lê volte e avance no texto quantas vezes forem necessárias para a compreensão de textos cada vez mais extensos.

Assim, em relação à modalidade de leitura, procuramos utilizar tanto a leitura em voz alta quanto a leitura silenciosa. Isso porque apresentam funções diferentes, como comentado,

e assim, solicitamos que explicitem o que compreenderam e produzam inferências sobre o que leram tanto em uma modalidade quanto em outra.

2.2.2 Intertextualidade e inferência

Aumentar o repertório de textos dos alunos possibilita a emergência de uma “matriz” que pode proporcionar o entrecruzamento daquilo que ele está lendo com as lembranças de outros textos (orais e escritos) presentes em sua memória. De acordo com Belintane (2013, p. 25-26): “(...) [não] basta ter textos para que uma subjetividade venha mudar o tom da criança, pois além da memória, estão os traquejos discursivos, os avatares do desejo”.

Esses “traquejos discursivos” que possibilitam relacionar os textos lidos (ou contados oralmente por adultos) com aqueles que se está lendo (ou ouvindo ser contado) são inconscientes, mas podem ser estimulados e incentivados pelos pais e professores, por exemplo, ao apresentarem um texto em versões diferentes, textos que apresentem estruturas e temas similares etc. E quanto mais “interessante” e lúdico for o texto que a criança lê, maiores são as chances de despertar a curiosidade, aquilo que Belintane (2013) chama de “avatares do desejo”, para descobrir o que está escrito, possibilitando a retenção na memória e podendo suscitar operações de intertextualidade com outras leituras feitas ou com as que estão por vir.

Dessa forma, entendemos que é preciso oferecer textos que encantem a criança, que “falem” com o seu inconsciente (Bettelheim, 2002) – e que provoquem uma leitura inferencial. Mas em que consistem essas intertextualidades as quais nos referimos? É algo mais do que comparar um texto com outro; consideramos que seja uma “operação do sujeito”, conforme procuraremos confirmar. A aprendizagem da leitura acontece em duas frentes simultâneas: ela requer o domínio de uma “técnica” (alfabeto); e um investimento do leitor (desejo). Sem a técnica e só com o investimento, a criança poderia querer ler, mas estaria impedida de ter acesso ao discurso do outro; por outro lado, somente com a técnica e sem o investimento, a leitura se transforma em uma tarefa aborrecida.

O que a criança traz para o texto (e não apenas o que encontra nele) torna-se importante para sua leitura, ou seja, a memória de outras histórias lidas (e experiências vividas) por ela e/ou contada em voz alta pelo adulto. Na leitura, ela precisa reencontrar algum vestígio de algo já experimentado (estrutura, tema etc.), o que pode ajudar no processo de apropriação do texto que está lendo. Dessa forma, segundo Belintane (2013), necessita

encontrar no texto lido um “jogo” de palavras similar ao que já conhece na oralidade, mas transformado em imagem mental, silenciosa.

Consideramos essas operações intertextuais fundamentais para leitura, pois entendemos que o texto não existe sozinho na memória e que lemos um escrito por meio de outros. De acordo com Belintane (2013, p.18), a intertextualidade é:

uma operação que abre um traçado de uma subjetividade de entre-textos, ou seja, um sujeito-efeito resultante das possibilidades de relações que os dois eixos [palavra ou expressão cotidiana e um texto completo memorizado] proporcionam.

Ou seja, para o autor, isso acontece graças ao que ele denomina de “sujeito intervalar”, que são as posições subjetivas construídas entre discursos, “entre-textos”. Isso possibilita, após a interiorização, ou retenção do texto (contado oralmente e/ou escrito), que o leitor possa entrecruzar com o que traz na memória e esses entrecruzamentos permitem a leitura, compreensão e um afastamento do explícito do texto.

Essas intertextualidades são importantes para a produção de inferências na leitura. Esclarecemos que para lermos qualquer texto, por mais explícito que seja, temos que fazer inferências diversas, já que nenhum texto pode dar todas as informações necessárias para sua leitura. Como as concepções de inferências podem ser diversas, apresentaremos uma que se aproxima daquela que embasa nossa pesquisa, que seria a apresentada por Coscarelli (2002, p.2): “Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”.

Articulando as ideias dessa autora com a noção de sujeito intervalar de Belintane (2013), pautada na teoria psicanalítica, a concepção de inferência que delineamos nessa pesquisa é: inferências são processos **inconscientes** feitos pelos leitores (e ouvintes) para a construção de sentidos novos, a partir dos entrecruzamentos do texto lido com outros textos (e/ou experiências) que traz na memória. Concordamos com Coscarelli (2002) quando propõe pelo menos dois critérios mínimos para delimitarmos o que significa inferência: 1) aquilo que não está explícito no texto precisa ser acrescentado a ele pelo leitor; e 2) preferencialmente, esse acréscimo deve ser feito embasado nas indicações textuais.

Partindo desses dois critérios, entendemos que existem textos que exigem inferências mais profundas do que outros. Portanto, aqueles textos que dão o máximo de informações possíveis para o leitor, deixando pouco para ele inferir, são textos mais explícitos e as inferências feitas, chamamos de superficiais. Os textos que requerem predominantemente esse tipo de inferências não necessitam de um esforço maior por parte do leitor. Vimos isso em

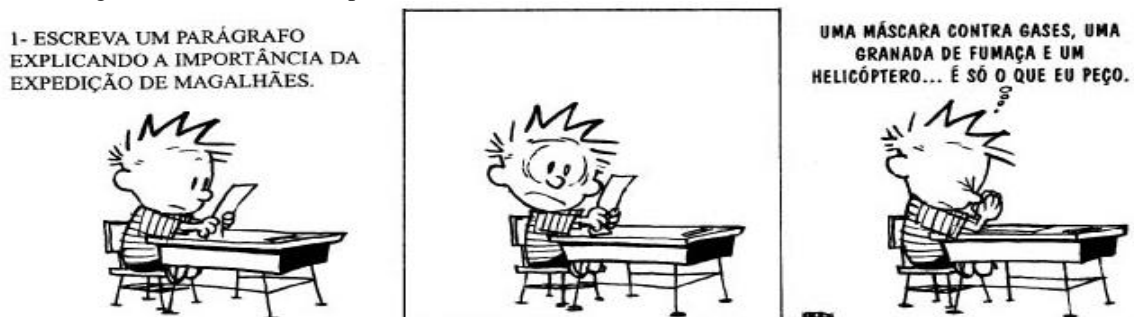
muitos textos – que possuem uma “lição” ostensiva de bom comportamento, respeito etc. – trabalhados com as crianças nos primeiros anos do Fundamental. Outros textos exigem que o leitor faça inferências mais profundas (os quais nos interessam especialmente) para sua compreensão, pois apresentam menos informações textuais.

Conforme denominamos nessa pesquisa, as inferências podem ser descritas como **inferências metonímicas e metafóricas**. A inferência metonímica consiste basicamente em acrescentar elementos que não são dados, como em relações de causa e consequência etc. Para produzir esse tipo de inferência é necessário compreender que existe uma relação de “atrelamento” e continuidade entre uma palavra – também pode ser um acontecimento e/ou imagem – que a precede e a sucede; e preencher os espaços entre elas, fazendo os entrecruzamentos necessários com outros textos e/ou experiências.

A inferência metafórica está relacionada tanto com as substituições quanto com a seleção. Incluem-se neste tipo de inferência as figuras de linguagens, como a metáfora, hipérbole etc. O escritor/falante pode utilizar-se dessa linguagem conotativa para expressar aquilo que quer dizer, mas de outra forma. Por exemplo: a frase “você está uma lesma” (metáfora), pode significar que a pessoa está muito lenta, pelos elementos que lesma/lentidão têm em comum; ou, “morri de sede” (hipérbole), significa que a pessoa não morreu realmente, mas ficou com muita sede. Para a compreensão de recursos estilísticos como esses é preciso que se induza o motivo da seleção de palavras utilizadas (lesma; morrer) em vez de (lentidão; muita), isto é, que se induza que a escolha/seleção dessas palavras tem a ver com os pontos em comum entre elas, e a partir daí fazer os entrecruzamentos necessários ao seu entendimento. Discutiremos com mais detalhe o sentido do termo “metonímico” e “metafórico” na subseção (2.2.3).

Para melhor compreensão sobre o que vimos explanando sobre inferência, apresentaremos uma tira do Calvin e Haroldo (Figura 4), seguida de compreensões fictícias (feitas por nós).

Figura 4: Calvin e os três pedidos.



Fonte: Bill Watterson (1996)

Nessa tirinha, podemos ter a seguinte compreensão: o Calvin provavelmente não sabe fazer o que pede a consigna do trabalho escolar, então começa a rezar para obter uma máscara, granada de fumaça e helicóptero, isto é, meios para fugir (literalmente) daquela situação. Para ler essa tira, o leitor precisa de pelo menos quatro percepções: 1. Fazer inferências metonímicas, ou seja, produzir sentidos ao relacionar causa (prova) e consequência (pedidos do Calvin), relacionando as partes com o todo; 2. Notar que existe um efeito de metáfora (substituição) entre “não saber fazer o teste” e “máscara contra gases etc.”; 3. Perceber a relação de **contiguidade** entre um quadro e outro, ou seja, que um quadro relaciona-se com seu anterior e seu posterior e; 4. Observar que a **seleção** de cada quadro foi com o propósito de causar o efeito desejado: o 1^a para que soubéssemos que havia uma prova; o 2^o para que percebéssemos o pânico causado pelo primeiro; e o 3^o para que mostrasse o resultado dos anteriores. Esses eixos de relação de contiguidade e seleção (destacados em negrito, acima) serão mais bem discutidos na próxima subseção (2.2.3).

Notemos que o texto pode apresentar dificuldades para o entendimento das crianças devido a motivos variados (linguagem mais complexa do que elas estão acostumadas, por exemplo). Assim, elas apresentam formas diferentes para lidar com essa complexidade. Entre essas maneiras, chamamos a atenção para três. A primeira diz respeito a quando a criança limita-se a “ecoar” o texto, isto é, a repetir, com palavras muito similares, aquilo que leu. Por exemplo, em vez de produzir inferências para explicar a tirinha apresentada acima, limitar-se a descrever os quadros e “ecoar” os diálogos: “o Calvin vai fazer um teste escolar, depois ele faz cara de confuso e por fim, reza pedindo uma máscara, granada de fumaça e helicóptero”.

A segunda maneira de lidar com a complexidade em um texto ocorre quando o leitor não entende algumas partes dele e por isso as ignora, limitando-se a explicar aquilo que compreendeu. Dependendo do que for ignorado, isso pode prejudicar ou não o entendimento final do texto. Poderia ser prejudicial, por exemplo, concentrar-se apenas em alguns pontos da história (imagem e/ou diálogos) para explicá-la, mas ignorar outros que, somando com os anteriores, levassem a outro sentido. Na tira anterior, por exemplo, o leitor poderia explicar: “o Calvin está rezando para ganhar uma máscara, uma granada de fumaça e um helicóptero”. Nessa resposta, o leitor excluiu o fato de o Calvin estar fazendo um teste escolar e parecer desesperado no segundo quadro, o que poderia levar à conclusão de que aquilo que a personagem pede, poderia ajudá-lo a fugir daquela situação.

A terceira é referente à quando durante a produção de sentidos, o leitor cria “quadros” em sua memória que podem (ou não) condizer com o texto que está lendo. Esses “quadros” o ajudariam a entender o texto, a relacioná-lo com algo já conhecido, ou a criar sentidos novos

para o que leu. Isso poderia ser um problema apenas se fizesse com que o leitor produzisse sentidos que destoassem totalmente do texto, por exemplo, se o leitor dissesse: “quando o Calvin ia fazer a prova, eu acho que entrou o Moe (“valentão” que sempre importuna o Calvin) na sala de aula, por isso, ele rezou pedindo uma granada, uma máscara e um helicóptero, para fugir do outro garoto”. Nessa resposta, o leitor teria introduzido um “quadro” que não condiz com a história (“o Moe entrando na sala”) e que não poderia ser concluído a partir do texto, levando a uma produção de sentidos equivocada: o Calvin quer fugir do Moe, quando o correto seria que ele quer fugir do teste.

Entretanto, é preciso ressaltar que essas formas de lidar com o texto, podem possibilitar uma leitura mais criativa – que sai do escrito para chegar a outro lugar, sem uma compreensão equivocada do que é o ponto de partida. Pois notemos que existe diferença entre o que o texto exige e o que ele permite. O que o texto exige é aquilo que o leitor precisa inferir para compreendê-lo (o Calvin não sabe fazer o teste, por isso pede coisas para fugir). O que o texto permite são as possíveis relações com outros textos, para construir reflexões novas a partir dele. Nessa tirinha, por exemplo, o leitor poderia, a partir de sua leitura, concluir que: “acho que é uma crítica àquelas pessoas que não fazem o mínimo por si e esperam tudo cair do céu. E ainda acham que o que pedem não é muito”. Em sua resposta, o leitor teria partido do sentido do texto (“pedir coisas para fugir de uma tarefa”), mas foi além, percebendo que essa tira poderia permitir que se refletisse a atitude de muitas pessoas que apenas esperam que seus desejos sejam satisfeitos, mas não querem trabalhar para isso.

Portanto, produzir inferências implica em arriscar-se (em maior ou menor grau), o que pode ocasionar erros, previsões equivocadas, reformulações etc., mas, também, em produções de sentidos novos e criativos. Assim, a criança procurar formas de lidar com textos que podem ser mais complexos são passos necessários para a formação do leitor, sendo mais produtivos do que limitar-se, por exemplo, a ficar em silêncio; ser renitente (“eu não consigo”); ou pedir para ir ao banheiro, entre outros.

Na próxima subseção, iremos discutir de forma mais pormenorizada (procurando fazer aproximações entre a linguística e a psicanálise) duas figuras de linguagem que utilizamos para diferenciar dois grandes tipos de atividade inferencial: metáfora e metonímia.

2.2.3 Metáfora e metonímia

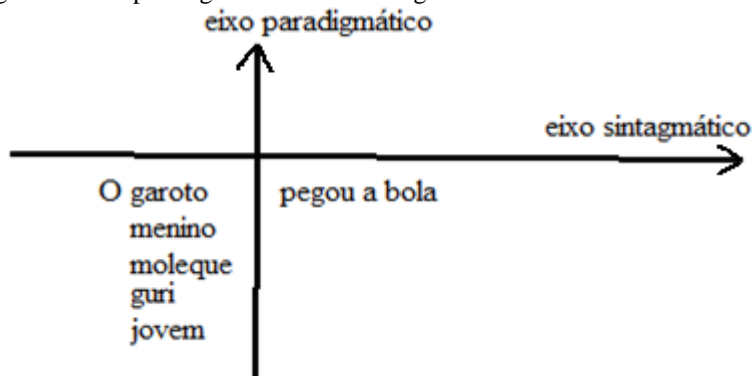
Os textos podem apresentar informações mais ou menos explícitas, fazendo com que algumas leituras exijam (e permitam) relações de intertextualidades mais imbricadas do que outras. Dentre os “componentes” que podem provocar essa maior complexidade nos entrecruzamentos realizados pelo sujeito, vamos explanar sobre a metáfora e a metonímia, procurando relacionar seus conceitos na linguística e na psicanálise. Destacamos esses conceitos por entendermos serem fundamentais para a construção de uma linguagem conotativa (não explícita) e por estarem relacionados aos processos de inferência na leitura.

As inferências metafóricas e metonímicas consistem em “ler” o que não está explícito de duas maneiras diferentes. Para discutirmos sobre isso, iremos discorrer sobre como a metáfora e a metonímia são abordadas na linguística (Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson) e na psicanálise (Sigmund Freud e Jacques Lacan), relacionando com sua presença na linguagem.

Para Saussure (1995) o signo linguístico é constituído de significado (conceito) e significante (imagem acústica). Por exemplo, o signo “sofá” é constituído pelo conceito (móvel acolchoado com encosto, braços e que serve para sentar) e pela imagem acústica que é “a impressão (*empreinte*) linguística desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (1995, p.80), isto é, as impressões que os sons das consoantes e vogais nos trariam.

Para o autor, a língua dá-se por relações que podem ser expressas através de dicotomias. Uma das dicotomias teorizadas por ele é: sintagma *versus* paradigma. Sintagma, em que cada signo tem o valor de parte em um todo e é constituído pelo que vem antes e depois dele, como, por exemplo, o elemento “manga” que pode significar tanto fruta como uma parte de uma camisa. Assim, podemos depreender qual seu significado em uma frase, por exemplo, a partir dos outros signos que o precedem e/ou sucedem – comi uma **manga** suculenta (fruta), a **manga** da camisa está puída (parte da roupa). Paradigma, seleção de palavras que possuem algo em comum (que o falante tem na memória), por exemplo, “escola” – aluno, professor, aprendizagem, ensino etc. Estendemos esses conceitos para a frase, conforme mostraremos na figura 5.

Figura 5: Eixo paradigmático e eixo sintagmático.



Fonte: Dione Moraes (2015)

Em “O garoto pegou a bola”, temos o eixo sintagmático percebido na combinação linear entre os signos que obedece a certo padrão, assim, para ter sentido, em português, por exemplo, o artigo deve preceder o substantivo (O garoto), mas o contrário não é possível (garoto o). No eixo paradigmático, o signo “garoto” pode ser substituído por outros com quem tenha relações de similaridade (menino, moleque, guri, jovem etc.).

Para Jakobson (1981), esses conceitos de sintagma e paradigma, juntamente com o de signo linguístico, serão pontos de partida para seus estudos. O autor parte do conceito de signo linguístico de Saussure e acrescenta o papel do falante no estudo da linguagem, pois entende que é ele quem faz as escolhas de quais signos deve usar, dependendo do qual é melhor para conseguir expressar aquilo que quer dizer ao outro.

Jakobson, procurando construir uma teoria geral da linguagem, relaciona o eixo paradigmático\sintagmático com a codificação e decodificação na linguagem. Na decodificação, o processo inicial é a contextualização (eixo sintagmático) para depois ocorrer a seleção (eixo paradigmático), ou seja, primeiro se percebe a mensagem geral como um “bloco”, e depois se observam as palavras utilizadas, as combinações internas; na codificação ocorre o contrário, primeiro acontece a seleção das partes (paradigma) e depois a combinação\contextualização (sintagma), isto é, primeiro se escolhem as palavras que se quer utilizar e depois a ordem em que elas aparecerão na mensagem.

Acompanhando as ideias de Jakobson, podemos afirmar que os eixos sintagmático/metonímico e paradigmático/metafórico constituem a “espinha dorsal” da linguagem, tanto no seu funcionamento mais corriqueiro quanto na construção de expressões estilizadas, na conotação etc. Uma criança faz os processamentos de combinação\sintagma, e elabora frases do tipo “A mamãe é linda” em vez de “Mamãe. Linda. A. É”; e de seleção\paradigma, podendo selecionar variações da mesma frase “A mamãe é bonita” e outros. É necessário, porém, um trabalho mais sistemático na construção\entendimento de

expressões mais “poéticas” que apresentam essa relação de uma forma mais complexa como “A mamãe é um raio de sol nas flores orvalhadas”.

Partindo, também, dos conceitos de signo de Saussure, Lacan diverge do linguista ao explicar que o significante e o significado não possuem uma relação rígida e única entre eles, ou seja, o mesmo significante pode ter vários significados (ponto: ponto de costura e ponto final) e o mesmo significado, diversos significantes (lugar para morar: residência, casa etc.). Magalhães (2007) explana que isso permite que sejam produzidas as metáforas, pois possibilita que o mesmo significante seja estendido para sentidos diversos, como, por exemplo, o signo “pedra” nestas duas frases: “esta rua tem muitas pedras”; e “ele tem um coração de pedra”. Na segunda frase, a qualidade de dureza da pedra é estendida para dizer que a pessoa não é caridosa, não se comove com os problemas alheios etc.; essa interpretação é algo não convencionalizado por normas, mas é comumente aceita.

Estendendo as ideias da autora, essa “elasticidade” existente na relação entre significado e significante permite, também, a produção de metonímias, possibilitando a utilização de um termo que tenha relação com outro. Por exemplo, na frase “Comprou a casa com o suor do seu rosto” o signo “suor” designa o efeito do “trabalho” e é usado no lugar deste nessa frase, pois alguém compra uma casa com o rendimento do seu trabalho, que pelo esforço poderia fazê-lo suar.

Dessa forma, relacionamos os conceitos de sintagma ao de metonímia, e de paradigma ao de metáfora. No primeiro caso, na relação sintagmática/metonímica, ambos têm uma relação de interdependência e contiguidade com aquele que o precede e sucede, tanto em relações mais corriqueiras (guarda-roupa/guarda-chuva) como em mais complexas (suor/trabalho); no segundo caso, na relação paradigmática/metafórica, cada signo pode ser substituído por outro com quem tem pontos em comum (linda/bonita; coração duro/de pedra).

Magalhães relaciona metáfora e metonímia com os conceitos de “condensação” e “deslocamento” de Freud. Freud trata dos sonhos como manifestações do inconsciente que operam de duas formas: “categorias de trabalhos que operam sobre um *conteúdo manifesto* (constituído pelos elementos que aparecem nos sonhos) e um *conteúdo latente* (relacionado ao desejo inconsciente, recalado), ambos simbolizados pelos elementos que aparecem nos sonhos” (MAGALHÃES, 2007, p. 24-25, grifos da autora).

Esses processos surgem na forma de “condensação” e “deslocamento”. Na “condensação” (metáfora), o significante que aparece no sonho - o conteúdo manifesto - é a substituição, acúmulo, sobreposição de elementos do conteúdo latente, em uma relação que não é direta e invariável entre o significante e o significado. Assim, no sonho de matar um

animal, esse animal pode ter várias significações, como sentimentos que o homem não consegue controlar e que quer superá-los, por exemplo.

No “deslocamento” (metonímia), aquilo que é manifestado no sonho não representa o que se deseja, então, apenas partes do todo aparecem no que sonhamos. Magalhaes (2007) esclarece que Freud, em seus estudos, não se refere à metáfora e metonímia, mas a autora acredita que são relações que podem ser desenvolvidas a partir desses estudos. Para Belintane (2013), Freud procura relacionar o inconsciente com a “representação-de-escrita e representação-de-objetos” (p.50), comparando com o que ocorre durante o sonho (as manifestações do inconsciente são representados de forma simbólica) e a forma das crianças expressarem-se por meio de imagens, principalmente antes da entrada na escrita.

Além das explicações elencadas acima e embasadas na linguística e na psicanálise, iremos discorrer sobre o que são a metáfora e a metonímia dentro de um texto e como ele pode ser lido e entendido. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) as metáforas podem ser divididas em basicamente: metáforas adormecidas, metáforas criativas e metáforas ricas.

As metáforas adormecidas são aquelas que caíram no corriqueiro e que nem percebemos mais que se trata de uma metáfora, por exemplo, “o meu pen drive está com **vírus**”. A palavra “vírus”, antes apenas utilizado para referir-se a agentes infecciosos que precisam entrar e parasitar células vivas para sobreviver, com o desenvolvimento da informática, passou a ser usada para referir-se também a programas que podem lesar o computador. Esse traço em comum (prejudicar aquele\aquilo que o contém), leva à utilização da palavra “vírus” para denominá-lo. Assim, trata-se de um caso que podemos considerar como “metáfora adormecida”, ou mesmo como um caso em que não se trata mais de metáfora, porque a denominação tornou-se convencional, de modo que já se trata do mesmo significante (vírus) para outro significado (programa de computador).

Existem também, metáforas criativas, conforme uma que presenciamos em um seminário dos integrantes (bolsistas, professores e coordenador local) do projeto “Desafios” para os professores e a coordenação da Escola de Aplicação-UFPA em 14 de abril de 2014: ao receber a notícia que seu *pen drive* estava com muitos vírus, uma professora da escola perguntou ironicamente: “mas ele vai morrer?” A professora relacionou o vírus que ataca seres vivos e que, dependendo de sua periculosidade ou quantidade, pode levá-los a óbito, e os vírus que prejudicavam seu *pen drive*.

As metáforas ricas, por sua vez, são aquelas em que o texto todo é feito por meio de metáforas, como a música “Cálice” de Chico Buarque, na qual, mesmo tratando-se de uma

música de protesto contra a ditadura (ao autoritarismo e a censura: “cale-se”), foi toda escrita como uma metáfora sobre os “últimos tormentos de Cristo”: “(...) Pai, afaste de mim este cálice de vinho tinto de sangue. Como beber dessa bebida amarga, calar a dor, engolir a labuta, mesmo calada a boca resta o peito, silêncio na cidade não se escuta (...)”.

Estendemos essas divisões para a metonímia e a dividimos em dois tipos principais: as adormecidas e as criativas. As primeiras estão em frases que nem percebemos mais serem metonímicas nas conversas do dia a dia, como “os conceitos desse autor não entram na minha cabeça”, em que podemos observar que “cabeça”, apresenta uma relação de contiguidade com “o lugar ainda desconhecido no cérebro no qual ocorrem as sinapses que são responsáveis pela aprendizagem”, que é onde possivelmente apreendemos as informações.

As ricas são as mais incomuns, como por exemplo, o provérbio: “Onde falta o pão, muitos brigam e ninguém tem razão”. Destacando que esses processos são feitos inconscientemente, para entender essa frase o leitor precisa relacioná-la com suas memórias anteriores: quando há carência de algo fundamental para a sobrevivência isso pode causar conflitos (as pessoas ficam nervosas e irritam-se facilmente etc.); e o pão é comumente utilizado para representar comida, entretanto pode-se estender, pois, se não se pode comprar comida\pão, outras coisas, como educação, saúde etc. também devem faltar. Assim, pão é apenas uma parte de um todo, isto é, onde existe necessidade de coisas básicas para se viver, existem muitas brigas causadas por esses problemas, entretanto, ninguém está certo, pois o problema real é a falta dessas coisas básicas. Desta maneira, ao utilizar-se “pão” no lugar de outra palavra com que esse tem correlações, sendo parte de um todo, temos uma metonímia.

Qual a relação das crianças com a linguagem metafórica e metonímica? Observamos que elas entendem frases como “beber um copo d’água” e sabem que têm de beber a água e não o copo, ou que “saiu voando pela porta” significa que saiu correndo rapidamente, pois são frases normalmente usadas com esses sentidos. Mas a questão é se elas conseguem entender o sentido conotativo de uma expressão nova ouvida e\ou lida em um texto.

Assim, como pudemos perceber nos exemplos anteriores, é necessário, como já explanado, que o leitor tenha uma “matriz textual” para que possa fazer entrecruzamentos para entender a linguagem conotativa. Algumas crianças, devido a sua pouca experiência, ainda estão construindo esse repertório de memórias e isso dificulta fazer esses processos, o que ocasiona um problema para a leitura de alguns textos.

Chamamos atenção para o fato de que a leitura e compreensão também envolvem certos processos relacionados aos posicionamentos do sujeito frente ao texto. Assim, na próxima subseção, discutiremos sobre esses posicionamentos procurando relacionar os

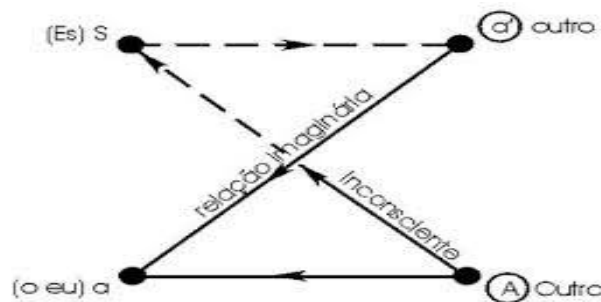
conceitos de alienação e separação de Lacan (Lacan, 1998; Belintane, 2013; Riolfi e Magalhães, 2008) com a leitura.

2.2.4 Alienação e separação

Na aquisição da linguagem, a criança faz mais do que simplesmente repetir o que ouve do adulto; ela acrescenta traços de subjetividade à sua fala. Para corroborar essa afirmação, apresentamos um exemplo dado por De Lemos (apud BELINTANE, 2013, p. 27): “(...) a mãe diz ‘telefone’, a criança em vez de repetir o mesmo fragmento diz ‘alô’”. Ou seja, a criança internaliza “telefone” e entrecruza com lembranças presentes em sua memória (talvez tenha ouvido os adultos e a própria mãe falando ao telefone e dizendo “alô” etc.) utilizando uma palavra que apresenta uma correlação com a outra (parte de um todo). Assim, temos uma metonímia.

Podemos observar esse exemplo a partir do “esquema L” de Lacan (1987). Cujas figuras, apresentaremos a seguir:

Figura 6: “Esquema L” de Lacan.



Fonte: Lacan (1987)

Na relação a/a' , temos a relação imaginária, a ilusão do outro como contiguidade do eu, daquilo que o eu acredita ser o outro. Entretanto, cruzando essa relação, temos o “inconsciente” que seria tudo o que quebra essa relação imaginária no eixo do sujeito (S) com o Outro. No caso do exemplo dado, essa quebra poderia ser a percepção de que o outro não é completo, dando espaço para que as lembranças presentes na memória da criança pudessem intervir e dar outro nome (mesmo que ainda relacionado): “alô”. Belintane (2013) denomina de função materna essa relação imaginária entre o eu e o outro, e de função paterna, o que

quebra essa relação, isto é, aquilo que se reveste “do Outro, do simbólico, da linguagem, da lei civilizacional” (BELINTANE, 2013, p.33).

Procuraremos relacionar o esquema L ao par de conceitos, elaborados posteriormente por Lacan, de alienação e separação. A alienação diz respeito à interiorização e aprendizagem de códigos culturais “tais como existem” (dito pela mãe: “telefone”); a separação ocorre nas “faltas do discurso do outro” (LACAN, 1998, p. 203) quando, ao fazer os entrecruzamentos com lembranças presentes na memória, o sujeito desprende-se daquilo que internalizou (dito pela criança: “alô”). Assim, podemos comparar a relação imaginária entre a/a’ com a alienação e a quebra nessa relação feita pelo inconsciente produziria um espaço no qual permitiria a separação e a relação entre o S/A.

Fizemos essa discriminação para melhor compreensão, entretanto, é importante destacar que o sujeito aliena-se ao outro para separar-se, melhor dizendo, são processos praticamente simultâneos que se completam. Assim, a alienação é necessária para o surgimento da subjetividade da criança, pois ela começa a (re)conhecer, isto é, a “tomar ciência”, mas também a “reconhecer”, no sentido de “aceitar” a validade, a legitimidade daquilo que Belintane denominou de “o outro, do simbólico, da linguagem e/ou da lei civilizacional”. Nesse sentido, a noção de alienação não corresponde a um processo “cognitivo”; trata-se antes de um processo de subjetivação. A separação é a maturação dessa subjetividade, pois a partir da quebra da relação imaginária com o outro é que se fortalece a própria subjetividade – isso pode dar-se quando se percebe que o discurso do outro é falho, que é incompleto etc., a separação constrói-se nessas incompletudes.

Em nossa pesquisa, estendemos os conceitos de alienação e separação para a leitura. Desta forma, aprender a ler é um processo que requer uma alienação do sujeito – é necessário (re)conhecer as letras do alfabeto, suas funções ou valores, apropriar-se da lógica alfabética da escrita, e mesmo de convenções textuais (sinais de pontuação, fórmulas composicionais mais ou menos recorrentes, temas comuns etc.). Por outro lado, para ler alguma coisa é necessário também um movimento de separação: seja porque, a partir de certo ponto, o leitor deixará de decodificar a linha escrita letra por letra, passando a adivinhar segmentos cada vez mais extensos e tornando o processo mais rápido (e também mais propenso aos efeitos do equívoco); seja porque a compreensão permitirá interpretações baseadas no cotejo com textos ou discursos anteriores, que não são necessariamente aqueles evocados pelo texto em si, mas cuja evocação dependerá do próprio leitor.

Desta maneira, em um processo de alienação e separação na leitura, após (re)conhecer a escrita, é esperado que o aluno não precise distinguir cada letra e sílaba para poder ler uma

palavra. Espera-se também que durante a compreensão, o leitor recrie o que interioriza, produzindo inferências que vão além do que está na superfície textual, como, por exemplo, fazendo hipóteses sobre o que vem a seguir no texto, avaliações sobre o que já leu e relações com outros textos; criando continuações, paródias, explicações para o que foi lido e outros.

Riolfi e Magalhães (2008) explanam sobre as posições do sujeito frente à palavra do outro para analisar textos escritos por alunos do Ensino Fundamental. Estendemos os conceitos das autoras para as posturas encontradas nas respostas dadas pelas crianças com relação à compreensão de textos. Assim, por exemplo, o aluno que ignora o texto e tenta “chutar” as respostas, ou lê apenas uma parte dele e procura adivinhar o restante, dando explicações ou respostas indiferentemente do solicitado e\ou do que está no texto, está numa posição comparável ao que Riolfi e Magalhães chamam de “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro”. Trata-se de uma posição na qual a alienação ao Outro, representado pelo texto, é frágil, e pode dar margem a associações que fragmentam ou até mesmo interrompem a leitura. Por outro lado, alguns alunos respondem o que lhes é solicitado, mas atêm-se demasiadamente ao nível explícito do texto, não procurando produzir inferências mais profundas para o entendimento da história, colocando-se numa posição em que o “sujeito se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural”. Nesse caso, a alienação ao Outro está presente, mas de tal forma que assujeita o leitor ao texto, tornando-o predominantemente passivo diante da palavra alheia.

Nenhuma dessas posições é muito produtiva na escola. Riolfi e Magalhães (2008), em todo caso, apontam outras duas posições que seriam mais desejáveis, que também aportamos ao problema da leitura. Há leitura em que o sujeito, a partir do escrito e\ou imagético, consegue produzir algumas interpretações calcadas em uma experiência própria, embora essa experiência apareça de maneira fortuita e não lhe sirva sempre – lerá bem alguns textos, ou partes de textos, quando ocorrer que uma experiência o acuda, mas em outros casos parecerá retrair-se. Esta posição é comparável à do “sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria”. E há leituras em que o sujeito, assumindo esta “ética própria”, consegue transformá-la em um “lugar de leitor”, de tal forma que não dependa do acaso de sua experiência pregressa para ler bem um texto, mas consiga manter uma posição mais ou menos constante frente ao texto – posição comparável à da “subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa”.

Essas posições formam, evidentemente, uma sequência hierárquica; entretanto, o fato de o aluno alcançar a quarta posição (crianças que produzem inferências profundas durante a

compreensão) não significa que ele tenha se estabilizado nela – o mais frequente na escola é que os alunos aparentem “ir e vir”.

Belintane acrescenta a essa questão que para a criança sair das posturas mais alienadas frente à palavra do outro – as quais podem ser percebidas em graus diferentes na primeira e segunda posição – é necessário construir gradualmente uma “matriz” textual na memória, de forma que a rede de textos conhecidos funcione, durante a leitura de um novo texto, como “Outro” simbólico, rompendo a relação imaginária com o escrito e abrindo possibilidades de equívoco, polissemia, reinterpretação da própria leitura, e assim por diante⁶. A isso o autor chama, por vezes, “intertextualidade”, ou ainda, “subjetividade entre-textos”.

Ressaltamos algumas observações necessárias sobre o explanado nesta subseção. Alienação não é sinônimo de leitura lenta e pouco compreensiva, e sim, um processo necessário para a formação do leitor que precisa (re)conhecer tanto os signos linguísticos, quanto a semântica e a palavra do outro para poder, a partir daí, construir os sentidos do que lê. Inclusive, em alguns casos, notamos que a dificuldade de leitura não advém de um “excesso” de alienação, mas de sua “falta” – isto é, em uma aquisição da linguagem ainda incompleta – por exemplo: dificuldades com sílabas complexas ou letras pouco frequentes etc., ou mesmo de uma leitura lenta demais.

Igualmente, a separação não significa o mesmo que leitura rápida e compreensiva. É preciso observar alguns problemas que podem ocorrer nessa leitura: o aluno pode apresentar uma leitura muito veloz, mas extremamente “obediente” ao texto, portanto ainda pautada mais num movimento de “alienação”; sua velocidade dar-se porque lê apenas as primeiras sílabas e “adivinha” erradamente o resto da palavra; e o aluno pode nem alienar-se ao “papel de leitor”, ou seja, em vez de ler o texto, cria suposições sobre o que está lendo indiferente ao escrito.

Outra questão a ser levantada é que a leitura fluente não está automaticamente unida com a leitura compreensiva, isto é, o aluno pode ler com velocidade, porém, não compreender o que lê, ou não conseguir sair da superfície do texto. Da mesma forma, a criança pode apresentar uma leitura lenta, com alguma silabação, mas produzir sentidos e inferências sobre o texto lido.

Discutiremos na próxima subseção a rede de gêneros que utilizamos na pesquisa que passa por dois eixos principais: narrativas lúdicas e mediadas pela imagem.

⁶ Belintane refere-se ao “esquema L” de Lacan (1998) para discutir essa função da leitura.

2.3 Eixo principal da pesquisa: narrativa e a relação imagem e escrita

Para trabalhar a leitura das crianças em nível inferencial, utilizamos uma “rede de gêneros” (narrativas do folclore brasileiro; histórias em quadrinhos - HQ, cordel, desenhos animados, e literatura infantil) que passa pela ludicidade, com elementos implícitos, por meio de dois eixos principais: a presença da narrativa e a relação imagem e escrita. De modo geral, na nossa pesquisa, o trabalho com a narrativa verbal privilegiou o contato dos alunos com textos mais longos, escritos em uma linguagem estilizada⁷, de enredo complexo (com passagens não totalmente explícitas). O trabalho usando narrativas com imagens (principalmente, quadrinhos) privilegiou a escolha de textos mais curtos e densos, nos quais as inferências eram absolutamente necessárias para a compreensão e precisavam ser feitas a partir de menos elementos contextuais.

2.3.1 Primeiro eixo: narrativa

O primeiro eixo, que articula a escolha que fizemos dos textos, refere-se à narrativa que abarca uma grande variedade de gêneros. A utilização de narrativas justifica-se por elas estarem primeiramente na oralidade e depois na escrita; sua presença busca evocar na memória outros textos conhecidos pelo aluno (construídos antes e\ou durante sua entrada na escola), utilizando-se de elementos que auxiliem na leitura e memorização. De certa maneira, entendemos que não são as crianças que precisam apropriar-se do alfabeto, mas é o alfabeto que deve “absorver-lhes” as experiências, pois, normalmente, a infância é permeada de histórias orais que já produzem efeitos sobre a subjetividade e que precisam ser estendidos para a escrita sem perder esse potencial.

Trabalharmos com narrativas significa continuarmos com o registro aberto pelos brincos, parlendas, narrativas orais e outros trabalhados no 1º ano na Escola de Aplicação – UFPA – a narrativa é uma forma de tentarmos “puxar” a subjetividade constituída no oral para o registro alfabético. Assim, esses elementos textuais de histórias ou estruturas conhecidas podem auxiliar a criança, tanto na leitura do novo texto, ou seja, na apropriação

⁷ Alguns textos foram escritos ou adaptados pela equipe do projeto, de forma que trouxessem sempre expressões de cunho conotativo, metafórico ou metonímico, também como forma de estimular uma leitura mais inferencial.

das palavras, da estrutura e do tema; quanto no despertar de lembranças de outros textos. Assim, possibilita-se um entrecruzamento que podem ocasionar em uma leitura mais fluente e a produção de comparações, previsões e inferências na compreensão textual.

Igualmente às histórias orais, procuramos trabalhar com narrativas escritas que despertem a imaginação (por não se aterem ao explícito) e o interesse na leitura para evitar que os alunos aprendam a ler de forma mecanizada, como uma “tarefa”, propondo que a entrada na leitura seja significativa. Com isso, estamos considerando que, nos dias de hoje, ensinar a leitura não deixa de ser, um pouco, fazer concorrência com outras formas de interpelação da criança (internet, vídeo games, televisão etc.) – o que consiste num desafio a mais, já que a escrita não revela seus movimentos e imagens diretamente, mas requer um longo e difícil processo de iniciação.

Utilizamos preponderantemente narrativas lúdicas que provocaram a imaginação das crianças por meio do maravilhoso. Do ponto de vista morfológico, Propp (2006, p.90) esclarece que o conto narrativo maravilhoso é “todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W^o) ou outras funções utilizadas como desenlace”.

Algo similar, encontramos em Todorov (2006, p.87), sobre o que denomina de trama narrativa, afirma:

Pode-se apresentar a intriga mínima completa como a passagem de um equilíbrio a outro. Esse termo equilíbrio, que tomo de empréstimo à psicologia genética, significa a existência de uma relação estável (sic) mas dinâmica entre os membros de uma sociedade: é uma lei social, uma regra do jogo, um sistema particular de troca.

Os dois momentos de equilíbrio, semelhantes e diferentes, estão separados por um período de desequilíbrio que será constituído de um processo de degradação e um processo de melhora.

Esses elementos (apresentados por Propp e por Todorov) ajudam a encantar o leitor e a dar dinamismo às histórias, o que, no caso das crianças, é um fator de interesse e fascinação durante a leitura. Isso ocorre porque, normalmente, a infância é permeada de histórias que começam estáveis e depois se desestabilizam, levando os personagens a correrem riscos, viverem aventuras e passarem por situações diversas para merecerem uma nova estabilidade. Relacionando a estrutura da narrativa com a noção de sintagma (combinação) e paradigma (substituição) de Jakobson, podemos dizer que os acontecimentos (equilíbrio, desequilíbrio etc.) que se sucedem em uma narrativa apresentam uma relação sintagmática, ou seja, combinam entre si para formar a história. Ao mesmo tempo, esses acontecimentos não são

aleatórios, e sim, são selecionados (relação paradigmática) para a construção da narrativa e para produzir o efeito desejado pelo autor.

Por exemplo, em “A lenda da mandioca”: depois da crise causada tanto pela gravidez da filha do cacique e da morte prematura de uma criança chamada Mani, uma aldeia passa a viver com prosperidade graças às raízes da planta que nasce na cova onde a criança é enterrada, essa raiz passa a ser chamada de mandioca. Fazendo a análise, percebemos que os movimentos que se sucedem (crise, morte, prosperidade etc.), tanto combinam entre si quanto são selecionados de forma a construírem a história.

Textos “maravilhosos”, segundo Bruno Bettelheim, dirigem-se simultaneamente ao “eu” e ao “sujeito”. Nas palavras do autor:

Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego (2002, p.14)

Narrativas que estimulem a imaginação e “dirijam-se” ao inconsciente das crianças podem proporcionar uma leitura interessante, gostosa, que desafie a compreensão leitora e provoque a produção de inferências – e não apenas a tarefa de decodificação das letras. A utilização de narrativas lúdicas que buscam o maravilhoso baseia-se no conceito de recalçamento e na tese freudiana/lacanianiana de que o “eu” não é a mesma coisa que o “sujeito”. Textos moralistas falam unicamente ao “eu”, supondo que ele teria o poder de controlar a totalidade do indivíduo. Teríamos então a diferença entre uma pedagogia “egoica” (que aposta numa educação do ego, do eu, numa racionalização dos próprios “afetos”) e uma pedagogia do “desejo” (que aposta no não-dito, no inconsciente).

Como exemplo de textos que falam com o sujeito e com o ego, retomaremos o exemplo de Mani que demos anteriormente. Através do maravilhoso, essa lenda aborda o tema da morte, que normalmente é algo que as crianças, mesmo que não saibam explicar, podem sentir-se angustiadas pelo medo de perder os pais. Assim, em vez de falar explicitamente que a morte é algo presente na vida, e aqueles que ficam vivos podem continuar, apesar da perda, essa lenda aborda essas questões através do maravilhoso, proporcionando que as crianças consigam extravasar a pressão, a angústia que possam sentir sobre isso.

2.3.2 Segundo eixo: relação imagem e escrita

O segundo eixo articulador da rede de gêneros, que selecionamos, destaca-se pela presença de um jogo entre imagem e escrita. Como trabalhamos principalmente com quadrinhos e tirinhas, os apresentaremos de forma mais detalhada. Assim, pesquisando a bibliografia que trata de quadrinhos no ensino, encontramos Mendonça, para quem os quadrinhos são:

[...] um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. A HQ apresenta como elementos típicos os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. (2007, p. 200)

Para a autora, as tiras são um subtipo de quadrinhos com uma média de quatro quadros que compõem a história, com a presença de humor ao final que para entender, o leitor precisa retroagir aos quadros anteriores e relacionar com lembranças presentes na memória. Além disso, apresentamos algumas características estruturais das HQ, de acordo com Rama e Vergueiro (2005): a) **Onomatopeias** são caracteres que representam sons por meio de signos; b) **Hiatos entre os quadros** expressam a passagem do tempo ou mudança de espaço. Os hiatos são preenchidos pelo leitor, que infere o que acontece entre um quadro e outro. Relacionamos os hiatos com a inferência metonímica, pois esses espaços permitem que o leitor “complete-os” durante sua leitura de acordo com a relação de contiguidade da história; c) **A coesão e coerência** ocorrem tanto entre um quadro e outro quanto entre o texto verbal e a imagem, porém, ambas podem ser quebradas em uma ação proposital do autor para fins específicos, como mais dinamismo etc. Explicaremos a coesão e coerência nos quadrinhos de forma mais detalhada a frente, relacionando com o eixo sintagmático e paradigmático de Jakobson.

Apesar das características apontadas por Rama e Vergueiro (2005) também serem recorrentes na bibliografia sobre quadrinhos que pesquisamos, chamamos atenção para o fato de que são elementos óbvios que, normalmente, as crianças já conhecem, conforme percebemos em atividades introdutórias com os alunos do 2º ano do Fundamental.

Assim, acrescentamos outros aspectos para além dessas características, como por exemplo: a) **Composição das personagens** - as personagens, normalmente, apresentam uma ou mais características marcantes que as destacam, por exemplo, o Super-Homem pode voar e

tem extrema força; b) **Relações entre personagens** são típicas em cada série de quadrinhos, e podemos relacionar grosso modo em termos de: protagonistas e antagonistas (Calvin *versus* Moe, Super-Homem *versus* Lex Luthor etc.); o herói e a heroína (Chico Bento e Rosinha; Peter Parker e Mary Jane); protagonistas e coadjuvantes (Chico Bento e Zé Lelé) etc.; c) **Cenas prototípicas**, uma espécie de “roteiro” para o que o leitor saiba o que pode esperar daquele momento da história, por exemplo: o Cebolinha arquiteta um plano para roubar o coelhinho da Mônica e ser o dono da rua; d) **Paródias e referências**, as paródias são comuns nas HQs, podemos encontrá-las em diversos quadrinhos que parodiam, além de filmes, contos conhecidos como Branca de Neve; além disso, encontramos nas histórias referências a filmes, músicas e outros.

Relacionamos os quadrinhos com o que foi apresentado por Propp e Todorov, e com os eixos sintagmático\paradigmático de Jakobson. Em relação ao primeiro (a estrutura da narrativa apresentada pelos dois autores), percebemos que os quadrinhos normalmente apresentam em sua história o que Todorov (2006) denomina de “intriga mínima”, ou seja, uma desestabilização inicial que necessita da interferência do(s) protagonista(s) para resolvê-la e restaurar o equilíbrio. Assim, por exemplo, Lex Luthor ameaça pessoas inocentes, mas o super-homem salva-os etc. Perceber essa “intriga mínima” de cada tipo de quadrinho pode ajudar a criança a lê-lo, e posteriormente, trocar por outro mais complexo quando o anterior tornou-se muito previsível.

Em relação ao segundo (eixos sintagmático\paradigmático), podemos dizer que nas HQs temos o eixo sintagmático na relação que um quadro mantém com o outro para formar a narrativa. Isto é, cada quadro é parte de um todo cujo sentido é construído em combinação com os outros quadros que compõem a história. Por exemplo: em um quadro aparece uma pessoa e no outro quadro vemos apenas um pé e uma nuvenzinha de poeira, podemos entender que a pessoa saiu correndo.

O eixo paradigmático pode ser percebido na escolha feita de cada quadro para representar uma parte específica da história e conjuntamente com os outros quadros, que também foram escolhidos com esse propósito, construir a HQ. Dentro desses quadros, temos outra relação entre a imagem e o texto verbal, pois esses podem ser selecionados e combinados de forma a manterem a coesão e coerência na história, ou seja, mesmo que os quadros sejam diferentes (outros personagens etc.) geralmente existe um contexto, uma imagem e/ou uma referência verbal que seria a “ligação” com os quadros anteriores e posteriores, por exemplo: um nome e/ou situação mencionada que se refere ao que passou e/ou estar por vir.

Nessa relação entre imagem e texto escrito, a imagem é como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao texto verbal, assim, se a leitura do escrito é muito limitada ao explícito, a simples existência de um “segundo texto” imagético pode proporcionar um afastamento do primeiro. Nesse sentido, a HQ pode contribuir para uma leitura mais rica, pois ela já traz embutida uma “intertextualidade interior” – quando a compreensão de um dos textos (verbal ou imagem) apresenta problemas, o outro pode contribuir com elementos novos.

A leitura de HQ pode, ainda, ajudar a emergir “matrizes narrativas”, já que possibilita depreender traços da narrativa pela relação do escrito e imagem. Além disso, a HQ é uma complexificação necessária do domínio pictórico, uma vez que os quadrinhos apresentam uma sequência de desenhos compondo o enredo.

Destacamos duas observações ao que foi exposto acima: a primeira, por exemplo, se o aluno lê apenas a primeira palavra e tenta adivinhar o restante (às vezes, de forma errada), nesse caso, a imagem pode trazê-lo para o texto. A segunda observação refere-se à interpretação da imagem; por exemplo, quando o texto verbal diz uma coisa e a imagem diz o mesmo (não acrescentando nada), nesse caso, ela pode não levar a um entendimento melhor do texto verbal.

Na nossa pesquisa, como já explanamos, apesar de utilizarmos principalmente os quadrinhos, também trabalhamos com outras narrativas com imagens. Nessas narrativas (e nas HQ), podemos apresentar pelo menos três formas em que se dá essa relação entre o texto verbal e não verbal: 1) a imagem reforça o escrito, ou seja, diz a mesma coisa que o texto verbal; 2) a imagem funciona como complemento do escrito, funcionando como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao primeiro (verbal), assim, quando a leitura de um apresenta problemas o outro pode apresentar novos elementos que auxiliem na ação; e 3) a imagem provoca um “tensionamento” com o texto verbal, isto é, os dois apresentam informações contraditórias no nível explícito, o que causa uma complicação maior em sua leitura e entendimento.

Na primeira situação, imagem como reforço do escrito, as crianças podem utilizar-se tanto da imagem como do texto verbal para apoiar-se durante a leitura. No caso de um apresentar dificuldades, podem utilizar-se do outro para construir os sentidos. Podemos exemplificar com um trecho de uma adaptação que fizemos do livro de Maurice Sendak (2012) intitulado “Onde vivem os monstros” (discriminado no Quadro 6).

Figura 7: Texto em que a imagem reforça o escrito.

Em uma casa grande vivia um menino chamado Max com sua mãe. Uma noite ele resolveu por sua roupa de lobo e fazer muitas travessuras. Correu por toda a casa, subiu nos móveis, derrubou tudo no chão e até atrás do pobre cachorro ele correu dizendo que queria comê-lo no jantar.



Fonte: Maurice Sendak (2012)

Trabalhamos esse texto junto com a profa. R no 2º ano do Fundamental no dia 23/01/2014. Percebemos que a imagem (uma criança com roupa de lobo correndo atrás de um cachorro segurando um garfo) reforça o escrito “(...) atrás do pobre cachorro ele correu dizendo que queria comê-lo no jantar”.

Na segunda situação, imagem como complemento do texto verbal, a criança precisa ler o escrito e interpretar a imagem, “somá-los”, para depois construir os sentidos da leitura. Como exemplo, apresentamos uma tira do Calvin e Haroldo na qual é preciso a interação entre a imagem e o escrito para sua compreensão.

Figura 8: Texto em que a imagem completa o escrito.

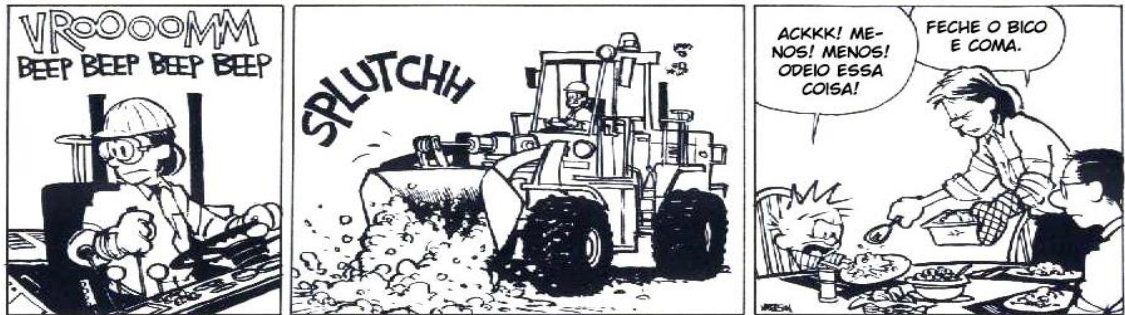


Fonte: Bill Watterson (1996)

Nessa tira, o primeiro quadro apresenta a mãe do Calvin demonstrando extrema irritação; no segundo quadro, aparece um pé para fora da porta e a criança como que sendo atirada por ela; no terceiro, vemos o Calvin em um monólogo. Esse monólogo nos faz retroagir aos quadros anteriores e relacionar o texto verbal com a imagem, proporcionando que o sujeito entrecruze com as lembranças presentes na memória (crianças podem repetir várias vezes uma canção quando gostam dela; isso pode estressar os adultos). Dessa forma, é possível produzir a seguinte inferência na sua compreensão: o Calvin cantou tantas vezes uma música natalina que fez a mãe perder a paciência e chutá-lo para fora de casa.

No caso da terceira relação, em que a imagem provoca um “tensionamento” com o escrito, o leitor também precisa ler o texto verbal, interpretar a imagem e cruzar esses elementos, entretanto, como eles divergem, precisa fazer processos mais complexos para sua compreensão. Exemplificamos com outra tira do Calvin e Haroldo:

Figura 9: Texto em que a imagem provoca um “tensionamento” com o texto verbal.



Fonte: Bill Watterson (1996)

Nessa tira, é preciso compreender os diálogos e a imagem, que apesar de divergentes, não se pode descartar nem uma nem outra e sim, utilizar-se das duas para construir os sentidos da narrativa. Nessa tira, uma compreensão possível seria: o Calvin não gosta da comida da mãe, por isso, a colher parece uma escavadeira quando ela “enche” o prato dele de uma comida semelhante à lama.

Para concluirmos esta seção, explanamos que norteados pelas concepções teóricas apresentadas e tendo em vista a utilização do eixo narrativa e do eixo imagem/escrita, apresentaremos mais detalhadamente na próxima seção a metodologia da pesquisa e as atividades que trabalhamos com as crianças.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA E O TRABALHO COM AS ATIVIDADES DE LEITURA

Nesta seção, traçaremos o perfil da escola de Aplicação e das crianças do 2º ano do Fundamental, explanaremos sobre nossa pesquisa e em seguida apresentaremos um recorte das atividades trabalhadas em sala de aula e seus resultados.

3.1 Metodologia da pesquisa

Desenvolvemos nossa pesquisa na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará que funciona em prédios independentes que se localizam na av. Perimetral nº 1000, em Belém do Pará. A escola abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, sua infraestrutura é composta basicamente de prédios com salas de aula, biblioteca e sala de informática. A entrada dos alunos na escola depende da oferta de vagas, que são preenchidas por sorteio e divulgadas através de editais em internet e panfletos. Essa escola é administrada por um Conselho Escolar formado pela Direção Geral e pelas Coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Médio e Noturno, representantes dos alunos, docentes, pais e técnicos administrativos. O projeto “Desafios” esteve vinculado à coordenação do Ensino Fundamental/séries iniciais.

Realizamos a pesquisa na turma 2003, uma turma do 2º ano do Fundamental que estava inserida no projeto “Desafios” desde o 1º ano (em 2012). A turma era composta de dezenove alunos, sendo dez meninos e nove meninas, cuja faixa etária era de sete anos. Nessa turma, os alunos pertenciam a famílias de classe média e seus responsáveis são das mais variadas profissões (professores, comerciários, entre outros). Esses alunos não costumavam faltar às aulas e segundo informações iniciais da professora e da aluna de graduação (bolsistas do projeto), a maioria encontrava-se inserida na escrita alfabética.

Trabalhamos na turma 2003, em média, duas vezes por semana, além de frequentarmos reuniões com os participantes do projeto, geridas pelo coordenador local, toda segunda-feira à tarde, em que eram discutidas as atividades, o desempenho dos alunos, entre

outros. É preciso observar que não chegamos com uma proposta de ensino e aprendizagem feita, mas criamos propostas a partir do que se apresentou na escola.

No período de abril a agosto de 2013, trabalhamos com todos os alunos da turma 2003, entretanto, nesse período inicial, encontramos dificuldade de avaliá-los individualmente, pelas seguintes razões: a) produzir atividades que conseguissem abarcar as heterogeneidades presentes; e b) necessidade de confirmar e às vezes modificar avaliações prévias das professoras. Nesta primeira metade de 2013, trabalhamos com uma tabela geral que continha 10 critérios idênticos para o 1º e 2º ano do Fundamental, pois visava o ciclo escolar. Entretanto, a tabela apresentava objetivos específicos para o 1º ano (“leitura de letras do alfabeto” e “Leitura de rébus...”) e para o 2º ano (Leitura de nomes de personagens...” e “Leitura fluente”).

Os alunos foram avaliados três vezes ao longo do ano letivo de 2013. A primeira avaliação aconteceu no mês de abril, entretanto não tínhamos experiência suficiente com a turma de 2003 para discutir os critérios apresentados na tabela, pois estávamos inseridos no projeto há pouco tempo e ainda existia uma reserva dos professores em falar sobre as crianças, especialmente aquelas com dificuldades. Como discutiremos melhor na próxima subseção, o resultado dessa avaliação de abril contém inconsistências e precisou ser cotejado com informações mais precisas.

Em busca dessas informações, em maio, realizamos um diagnóstico individualizado com os alunos. Chamaremos esse diagnóstico de “diagnóstico inicial”, pois foi a primeira avaliação realizada individualmente que modificou os resultados da tabela geral de abril; além disso, forneceu-nos informações mais precisas para as atividades seguintes. Essas atividades foram tentativas de individualizar as avaliações e produzirmos dados concretos para embasá-las.

A idealização dos grupos (Gs) e o reagrupamento semanal foram uma estratégia criada junto com os integrantes do projeto, no decorrer do ano, para trabalhar com a heterogeneidade inerente da turma de forma mais sistemática. Por isso, em setembro, começaram os reagrupamentos semanais nos quais elaborávamos atividades mais voltadas para grupos de alunos que apresentavam habilidades mais próximas. No caso de nossa pesquisa, começamos a focar nos alunos do G4 (posterior G5) que já liam, mas precisavam trabalhar a leitura silenciosa de textos mais longos do que estavam acostumados, compreendê-los e produzir inferências. Entre esses alunos do G4, selecionamos três para analisarmos os seus dados na seção 4, porque eram exemplos do que ocorria na turma, ou seja, alunos que, mesmo sendo considerados leitores, não tinham uma avaliação mais sistemática de como era sua leitura.

Desta forma, voltamo-nos para esses alunos porque os instrumentos disponíveis eram pouco claros sobre como avaliar ou ensinar crianças que atingiam esse nível, já que não existia um trabalho efetivo com alunos já alfabetizados. Assim, levantamos uma questão-problema: como crianças em alfabetização leem textos mediados pela imagem e narrativa que exigem inferências em diferentes graus?

Procurando responder a isso, recuperamos nossos objetivos apresentados na introdução. Nosso objetivo geral consiste em discutir como crianças, que estão inseridas na escrita alfabética, fazem a leitura de textos narrativos lúdicos e mediados pela imagem que exigem uma compreensão inferencial, com o intuito de promover avanços nas habilidades de alunos que já são considerados leitores, mas que apresentam desempenho e comportamentos variados quando lidam com textos escritos. Nossos objetivos específicos:

- a) Por meio de atividades, voltadas especificamente para alunos que no projeto foram identificados como G4\G5⁸, trabalhar a leitura autônoma com compreensão e produção de inferências;
- b) Encontrar indícios de como a subjetividade das crianças constitui-se na forma como elas interagem com textos narrativos lúdicos e textos que apresentem imagem; e
- c) refletir sobre o desempenho das crianças ao longo do ano letivo.

O primeiro objetivo específico foi alcançado por meio da pesquisa-ação que desenvolvemos; os objetivos b e c foram alcançados através da análise dos dados. Assim, utilizamos a seguinte metodologia:

- a) Realizar uma avaliação inicial do desempenho dos alunos em leitura, com foco na identificação daqueles que já leem com alguma fluência;
- b) Auxiliar o professor da sala base na elaboração e ministração das aulas, registrando continuamente os dados por meio de diário de campo;
- c) Documentar e analisar episódios que indiciam a maneira como os alunos estabelecem mediações entre o material escrito e a imagem para intermediar a leitura;
- d) Documentar e analisar episódios que indiciem a forma como as crianças desenvolvem a leitura de textos narrativos lúdicos;

⁸ Os Gs (grupos) são os reagrupamentos semanais feitos com alunos que apresentavam perfis semelhantes com o objetivo de trabalhar esses perfis e promover a passagem um nível para outro, ex.: G4 são os alunos que já leem, mas que precisavam trabalhar a leitura silenciosa de textos mais longos com compreensão; G5 são alunos que já leem, mas que precisavam trabalhar a leitura inferencial de textos mais “densos”.

- e) Selecionar, dentre os alunos considerados leitores, alguns que apresentem dificuldades recorrentes durante a leitura e/ou compreensão leitora; e
- f) Comparar o desempenho, dessas crianças selecionadas, no começo e no fim do estudo.

Desta forma, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa que se configura como uma pesquisa-ação. Nossa pesquisa é qualitativa, pois converge com o que é apresentado por Lüdke e André (1986) quando explanam que esse tipo de pesquisa possui pelo menos quatro características conforme apresentaremos a seguir:

- Ambiente natural como sua fonte de dados, isto é, um contato direto e prolongado do pesquisador com aquilo que está sendo investigado. Corresponde a experiência que vivenciamos em sala de aula, pois tivemos contato com as crianças do segundo ano no período de um ano letivo inteiro (de abril de 2013 a fevereiro de 2014);
- Os dados coletados são, em sua maioria, descritivos (descrição de ambientes, acontecimentos etc.). Na nossa pesquisa, o ambiente que coletamos os dados foi a sala de aula, os acontecimentos foram os ocorridos com as intervenções feitas, também procuramos contextualizar esses acontecimentos, e descrever como era a turma, as atividades passadas, como foram feitas essas atividades, entre outros;
- A preocupação com o processo é maior do que com o resultado. No caso do nosso estudo, podemos dizer que a preocupação com o processo é tão importante quanto o resultado, pois além de nos determos no percurso, também nos interessamos pelo desempenho leitor das crianças ao final do ano letivo; e
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, as hipóteses se constroem e/ou se fortalecem a partir dessa análise. Na sala de aula, procuramos construir e fortalecer hipóteses em relação ao ensino e aprendizagem da leitura das crianças à medida que trabalhamos com elas. Por exemplo, dentro de nossa pesquisa, a construção de tabelas de avaliação e o trabalho com diversas atividades com objetivos específicos são processos indutivos, pois parte de dados individualizados para uma tentativa de construir generalizações.

Erickson (1988) utiliza a denominação “interpretativa” por ser mais ampla, e por destacar o fato de que o pesquisador não apenas coleta e seleciona os dados, ele também faz um processo de interpretação. Desta forma, consideramos nossa pesquisa “qualitativa – interpretativa” referente ao processo que fizemos em sala de aula.

A metodologia utilizada para a coleta dos dados sobre a leitura dos alunos consiste em diários de campo, vídeos, tabelas, instrumentos de diagnóstico do projeto e observações participativas. Na análise dos dados, utilizamos o “paradigma indiciário”, corroborado por

Aburre (1996) quando explana que na aquisição da linguagem e da língua escrita os dados aparecem muitas vezes de forma “episódica” e “assistemática”, porém dão indícios importantes para que percebamos os processos que estão ocorrendo. Desta forma, tendo em mente esse paradigma, analisamos os dados das crianças em relação à leitura, entendendo que são indícios importantes de seu processo de aprendizagem. Apesar de nossa pesquisa inserir-se nas descrições apresentadas acima, ela possui singularidades que vale ressaltar, pois a interpretação que fazemos dos dados coletados busca articular interpretações indutivas mais gerais – por exemplo, com as tabelas, instrumentos de diagnósticos – e discussões de casos individualizados.

De acordo com Thiollent (1985, p.14), pesquisa-ação:

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

Desta forma, realizamos uma pesquisa-ação, pois nosso trabalho em sala de aula não se limitou a descrever uma situação pesquisada, mas produzir a própria situação da pesquisa. Isso porque atuamos em sala, junto com a professora, no papel de segundo professor tanto na turma regular 2003 quanto nos reagrupamentos, nos quais produzimos⁹ atividades diversas (que envolviam narrativas, HQs etc.) para trabalharmos em sala de aula e ajudarmos a resolver um “problema” que observamos ser presente naquela turma. O “problema” que percebemos foi a falta de um trabalho mais efetivo com alunos que eram considerados leitores.

Assim, ao constatararmos através de diagnósticos algumas dificuldades apresentadas na leitura desses alunos (durante a produção de inferência, a leitura silenciosa com textos mais longos do que estavam acostumados etc.), procuramos trabalhar a leitura fluente com compreensão inferencial de crianças do 2º ano do Fundamental. Essa ação em sala de aula foi feita em conjunto com os participantes da situação, tanto com a professora que contribuiu significativamente nas aplicações das atividades, quanto com os alunos que se mostraram participativos nos atendimentos individuais quando requeridos a fazerem leitura em voz alta e silenciosa, a responderem perguntas e recontarem as histórias quando necessário.

⁹ Apesar de termos produzido as atividades com quadrinhos e narrativas que trabalhamos em sala de aula, também utilizamos atividades produzidas por outros integrantes do projeto, como pelo Prof. Fairchild, Prof. Belintane etc.

Nas próximas subseções (3.2 e 3.3), apresentaremos apenas um recorte das atividades que trabalhamos em sala de aula, mas nos quadros anexos (Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6) discriminamos todas que foram passadas no ano letivo.

3.2 Diagnóstico inicial

No início do ano de 2013, a equipe do projeto “Desafios” criou uma tabela cujas informações organizavam os dados e criavam um diagnóstico geral dos alunos. A tabela era única para as turmas do 1º e 2º ano do Fundamental porque considerava os objetivos para o ciclo e não para cada ano. Ainda assim, dentro dela existiam algumas singularidades: as linhas 1 e 4 são os objetivos mínimos para a turma do 1º ano, e as linhas 7 e 8 são objetivos mínimos para o 2º ano.

A seguir, apresentamos a Tabela 1, com duas turmas do 2º ano (2002 e 2003), na qual aparecem os resultados das avaliações realizadas nos meses de abril, setembro e dezembro. Analisaremos, por ora, as informações de abril da turma 2003 escolhida para desenvolvermos nosso estudo.

Tabela 1: Tabela-diagnóstico geral do projeto “Desafios”.

OBJETIVOS		Turma 2002 - Socorro Góes (15 alunos até ago.; 20 alunos em set)			Turma 2003 Profa. R (19 alunos)		
		Abr	Set	Dez	Abr	Set	Dez
1	Domínio das letras do alfabeto	14	14/14	20	19	19	20
2	Acrofonia (segmentação da sílaba inicial)	14	14/14	20	18	18	19
3	Palavra Valise – identificação de uma palavra dentro da Outra (sacola)	14	14/14	20	16	-	18
4	Leitura de Rébus (imagem com valor sonoro)	14	14/14	20	18	19	18
5	Desempenho em compreensão de adivinhas	14	14/14	14	13	16	18
6	Identificação de rimas em poemas e textos lúdicos	14	14/14	20	16	-	17
7	Leitura de nomes de personagens e títulos de histórias ouvidas	14	14/14	20	16	18	18
8	Leitura fluente de textos	11	12/14	12	14	16	16
9	Produção de textos (fragmentos de textos conhecidos de memória)	11	13/14	18	-	-	17
10	Alfabéticos	14	14/14	20	18	18	18

Fonte: Projeto “Desafios” (2013)

Na tabela, as avaliações feitas são apresentadas de maneira bastante positiva para as capacidades demonstradas em abril pelos alunos da turma 2003, inclusive nas linhas 7 e 8 da tabela que resumem a capacidade leitora em “leitura dos nomes de personagens...” (basicamente, leitura de palavras isoladas, fora do texto) e “Leitura fluente de textos”. Em abril, por exemplo, podemos perceber que em relação à fluência, dos dezenove alunos da turma 2003, catorze estavam sendo considerados “leitores fluentes” (entre eles, os três alunos que vamos analisar os dados na seção 4). No entanto, há dois problemas nessa informação: a) se a avaliação for acurada, ela mostra que os critérios da tabela são insuficientes para especificar o perfil dos alunos; e b) diz que catorze alunos entre dezenove são fluentes, mas sem maiores detalhamentos que ratificassem isso, como quais textos foram lidos, trechos de leitura etc.

Nota-se que as linhas 7 e 8 podem evidenciar duas informações divergentes e isso mostra a necessidade de mais detalhamento. Assim, ou existe uma dificuldade no trabalho de alfabetização – embora muitos alunos supostamente já estivessem lendo com fluência no início do ano, significa que só dois alunos, ao longo do ano inteiro, conseguiram avançar, passando a ler palavras isoladas ou textos com fluência; ou os catorze alunos avançaram, mas a tabela não consegue mostrar no quê avançaram. Os três alunos que selecionamos para fazer a análise na seção 4 estão incluídos entre os dezesseis que leem palavras isoladas, e entre os catorze que são considerados leitores fluentes.

Desta forma, como a leitura foi o foco para o 2º ano do Fundamental em 2013 e visando um maior detalhamento nas informações obtidas referente à ela, os nossos passos (observação, conversas e diferentes atividades) focaram na leitura para a construção posterior de tabelas que discriminassem os alunos, dessem mais detalhes sobre a forma como liam e inclusive, confirmassem esses diagnósticos ao somar informações mais específicas. São critérios especialmente importantes para diferenciar os alunos já considerados “fluentes”, pois um pode ler rapidamente, mas ingenuamente, outro pode estar de fora dos “fluentes”, mas conseguir fazer boas inferências, por exemplo.

Para realizarmos o primeiro diagnóstico individualizado, optamos por dois procedimentos: a) fizemos observações preliminares e conversamos com as crianças em sala de aula; e b) criamos atividades para avaliar habilidades de leitura pontuais.

Como já exposto, as aulas deste ano letivo começaram em 08/04/2013 (conforme o Quadro 1) devido a greve ocorrida em 2012, portanto, começamos nossa observação 14 dias após o início das aulas. Assim sendo, no primeiro procedimento que ocorreu de 22/04/2013 até 13/05/2013, observamos regularmente, uma vez por semana, durante quatro segundas-

feiras, no horário de 7h15m a 11h45m. Objetivamos principalmente determinar qual o repertório textual da turma, tanto dos dezesseis alunos que eram considerados fluentes na Tabela 1 quanto dos três alunos que não eram assim considerados. Nesse primeiro procedimento, porém, já percebemos uma divergência dessa tabela, pois o número de alunos que não eram leitores fluentes que identificamos eram cinco e não apenas três. Chegamos a essa avaliação observando os alunos em sala de aula. De forma resumida, os passos que seguimos foram: aqueles que não liam quando solicitado – além de parecerem alheios às atividades e não comentarem os textos - nós íamos à suas carteiras com um pequeno texto e pedíamos que lessem. Os cinco alunos mencionados anteriormente não conseguiram fazer a leitura.

Com aqueles alunos que eram considerados leitores fluentes, fizemos questionamentos procurando identificar textos conhecidos, o grau de complexidade desses textos etc., a que responderam dizendo lembrar-se de textos com imagens que abarcam literatura infantil e quadrinhos da turma da Mônica; e narrativas orais e/ou aquelas presentes no livro didático. Isso nos sugeriu que o repertório textual dessas crianças ainda era limitado, necessitando aumentar e diversificar-se com textos que possuíssem a relação escrita e imagem e também, narrativas.

Entre os cinco alunos que percebemos não lerem, procuramos determinar se tinham familiaridade com a língua escrita (folheando livros etc.), se conheciam narrativas orais e quais eram elas. O resultado que obtivemos foi que apenas dois disseram não se lembrarem de nenhuma história oral e nem conhecerem nenhum quadrinho, os outros alegaram já terem folheado livros e HQ, e terem ouvido narrativas orais contadas em sala de aula, como por exemplo, a lenda da Mandioca. Assim, entre os cinco que não liam, pelo menos três possuíam alguma “matriz textual” que poderia auxiliá-los na aprendizagem da leitura; os outros dois deveriam ter um repertório textual, mas que por motivos diversos disseram não lembrar e que precisavam ser tirados dessa posição renitente.

Nesse primeiro procedimento - cujo resultado, a princípio, foi que catorze crianças estavam inseridas na língua escrita e cinco não tinham familiaridade com ela - percebemos uma divergência da Tabela 1 referente, por exemplo, a linha 7 no mês de abril que informa que dezesseis alunos já leem palavras isoladas. Porém, como foram observações preliminares que visavam determinar o repertório textual, o segundo procedimento poderia confirmar ou não de forma mais satisfatória essas divergências com a tabela geral.

No segundo procedimento, elaboramos instrumentos específicos para avaliar aspectos da leitura, no qual identificamos a heterogeneidade na turma, inclusive entre os dezesseis que

já liam palavras e os catorze já considerados fluentes em abril. Esse procedimento refere-se às atividades que elaboramos procurando diagnosticar três habilidades: a leitura em voz alta e recontagem; compreensão da relação entre imagem e escrita; e produção de inferências (metonímias e metáforas).

Avaliamos a primeira habilidade referente à leitura em voz alta e recontagem da história através de uma atividade que trabalhamos nos dias 20 e 27/05/2013 (aproximadamente um mês de aula), na qual selecionamos a história “Machucou?”, da turma do Cocoricó em quadrinhos, para que os alunos fizessem a leitura individual em voz alta.

A história é constituída de cinco páginas em que a imagem reforça o escrito e sua narrativa não requer uma leitura mais cuidadosa. Na história, durante o passeio no sítio, Júlio encontra três animais – primeiro, cuida do cavalo que se feriu; segundo, auxilia a vaca Mimosa que se enroscou no arame farpado; e por fim, ajuda a galinha Lilica que trombou com a tela do galinheiro. Ao dormir, o carneiro que pula a cerca em seus sonhos machuca-se e o garoto tem que ajudá-lo.

Figura 10: Primeira página da história “Machucou?”.



Fonte: Frederic Kachar *et al* (2008)

Na Tabela 2, que mostraremos a seguir, as informações são apresentadas na seguinte forma: primeiro, os dezenove alunos da turma 2003, expresso na forma de quantidade de

alunos; e segundo, os resultados individuais dos três alunos (cujos dados analisaremos na seção 4), expressos da seguinte maneira: (X) quando corresponder à habilidade discriminada, e (---) quando não corresponder a essa habilidade. Dividiremos assim para melhor visualização e acompanhamento tanto do desempenho geral dos alunos nas atividades quanto dos três alunos apresentaremos na seção 4.

Tabela 2: 1ª habilidade – leitura em voz alta e recontagem.

1ª HABILIDADE: LEITURA EM VOZ ALTA (Maio)							
Leitura em voz alta da HQ Cocoricó (19 alunos)					Recontagem da HQ Cocoricó (apenas os 12 alunos que leram toda a história)		
Alunos	Não leem	Leem algumas palavras	Leem, mas silabam bastante	Leem e silabam pouco	Não souberam recontar	Recontaram um trecho da história	Recontaram a história
19 alunos	4/19	1/19	7/19	7/19	3/12	2/12	7/12
Resultados individuais							
José ¹⁰	---	---	---	X	---	---	---
Pedro	---	---	---	X	---	---	X
Andréia	---	---	---	X	---	---	X

Fonte: Dione Moraes (2013)

Levamos os alunos individualmente para a sala do projeto, iniciamos com algumas perguntas relativas à familiaridade com as histórias da Turma do Cocoricó, à que 6 alunos responderam conhecer as histórias apenas da televisão (Animação da TV Cultura) e nem um dos 19 alunos conhecia a versão em quadrinhos. Após, essas conversas preliminares, pedimos que fizessem a leitura em voz alta enquanto fazíamos a gravação, na qual obtivemos os seguintes resultados:

a) quatro alunos não conseguiram ler palavra alguma. Podemos exemplificar com o que ocorreu com André:

(2) **André:** o cavalo se machucou... ((leia isto: ai ai)) A... A... o cavalo se machucou... ((o que o cavalo está falando?)) porque ele se machucou... ((você está descrevendo a imagem, mas você consegue ler a fala?)) eu não sei tia... posso perguntar uma coisa? Posso ir no banheiro?

¹⁰ No caso de José, não há indicação referente à recontagem porque ele não leu toda a história.

b) uma aluna limitou-se a ler algumas palavras isoladas com bastante dificuldade, mesmo quando acertava, demonstrava insegurança. Ela ficou inquieta na carteira e às vezes começava a ler uma palavra, mas como não conseguia lê-la toda, pulava para outro balão, demonstrando uma inserção incompleta na escrita alfabética.

(3) **Lúcia:** Ai... Ai... Ai... ami...ami...ami... tem...tem?...tem...pu-lar...pular...puLAR? a:: mi::gu::O amigO.

c) Sete alunos leram palavras e até frases inteiras, mas apresentaram uma leitura insegura, sofrida, predominantemente silábica, sem entonação, acompanhada com o dedo e nos momentos que sentiam mais dificuldades, abaixaram o tom de voz a ponto de dificultar a compreensão. Apesar dessa dificuldade, cinco conseguiram ler as cinco páginas da história. Exemplificaremos com a transcrição da leitura de um aluno:

(4) **Leandro:** Ai Ai Ai nossa... AlipiÓ o que aconteceu? Ten-tei pu-lar a cer-ca mas tro:pe-cei na ne:la e ca-í. Ca:lma a:mi-gão.

d) Sete alunos já leram palavras e várias frases, silabando e gaguejando algumas vezes (inclusos aqueles três alunos cujos dados analisaremos na seção 4). Esses alunos, apesar de apresentarem certo domínio da língua escrita, ainda apresentaram em alguns momentos insegurança na leitura, o que os fez gaguejar em partes do texto, além de ainda apresentarem dificuldades com palavras mais complexas e uma leitura predominantemente sem entonação. Dentre os sete alunos, destaca-se o fato de que uma das crianças (José) - que selecionamos para a seção 4 - não conseguiu ler até o final da atividade, pois ia apresentando mais dificuldade à medida que lia. Abaixo, exemplificamos um trecho de leitura de Cristina:

(5) **Cristina:** Ai Ai Ai nossa Alipió o que aconteceu? Ten tentei pulá a cerca mas tropecei na nela e caí Calma amigão

Depois da leitura, perguntamos o que havia acontecido na história aos doze alunos que conseguiram ler até o fim. Gravamos suas respostas e quando achamos necessário, fizemos perguntas pontuais para auxiliar na recontagem. Os resultados também foram variados:

a) três diziam não saber o que tinham lido. Entre eles, um que havia decodificado com alguma fluência;

b) dois disseram o que aconteceu em apenas algumas partes da história. Leonardo, por exemplo, ignorou as três primeiras páginas e limitou-se a narrar um quadro da penúltima, após o questionarmos (no interior dos parênteses duplos), narrou um quadro da última página:

(6) **Leonardo:** A Lilica se machucou ((o que mais havia aconteceu?)) o menino tava vendo um carneiro...

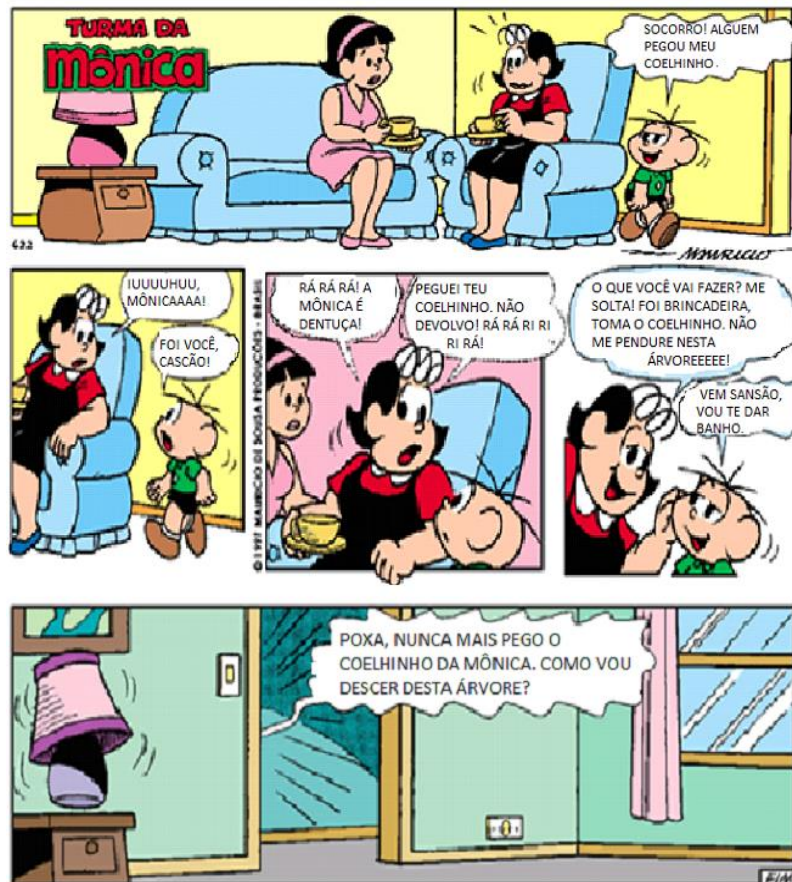
c) sete (incluindo Andréia e Pedro) conseguiram dizer do que se tratava a história, conseguindo recontar seus principais pontos. Como a transcrição que fizemos da resposta de Raul:

(7) **Raul:** é que todo mundo é desastrado e... e batia muito... e esse daqui o cara que eu esqueci o nome e-e-ele é amigo de todo mundo e ele salv() ((e ele faz o quê?)) ele salva os amigos.

Conseguimos com essa atividade, em maio, um resultado bastante diferente daquele apresentado pelas informações da Tabela 1 em abril – só um aluno leu com bastante fluência (ainda que sem entonação), mas os outros alunos demonstraram (em graus diferentes), hesitação, silabação e truncamentos. Assim, fazendo uma comparação, dos catorze considerados fluentes nessa Tabela 1, observamos apenas um lendo com fluência e seis lendo com certa fluência. Outros fatores singulares que percebemos na atividade sobre a primeira habilidade foi: a) alunos que apresentam certa fluência, mas que não leem o texto todo; b) alunos que leem o texto todo, mas dizem que não entendem; e c) alunos que silabam, mas leem a narrativa inteira e demonstram terem entendido. Isso, nos leva a reflexão de que essas não são habilidades obrigatoriamente vinculadas. Os resultados dessa atividade diferem também em relação àqueles alunos que não liam, pois em vez de apenas três - como está no mês de abril na tabela geral - identificamos cinco alunos, o que vem confirmar o que percebemos no primeiro procedimento durante a observação em sala de aula.

Para a segunda habilidade, a relação imagem e escrita, elaboramos uma atividade em que objetivamos perceber se as crianças utilizavam mais a imagem ou mais a escrita durante a leitura. Delinear como as crianças utilizavam textos com imagem nos ajudaria a traçar o diagnóstico inicial e a perceber como elas manipulavam esses textos no momento da leitura. Para isso, apagamos e criamos novos diálogos incoerentes com as imagens de uma HQ da turma da Mônica. Trabalhamos essa atividade junto com a Profa. R no dia 24/06/2013 (59 dias de escolaridade).

Figura 11: Turma da Mônica com diálogos incoerentes com a imagem.



Fonte: Dione Moraes (2013)

Entregamos essas atividades aos alunos para a leitura silenciosa, fizemos a gravação individualizada sobre sua compreensão e depois, iniciamos as discussões coletivas sobre a história. Os resultados que obtivemos com essa atividade foram de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3: 2ª Habilidade – relação imagem e escrita.

2ª HABILIDADE: RELAÇÃO IMAGEM/ESCRITA (Junho)		
HQ turma da Mônica		
Alunos	Não leem	Utilizam imagem e escrito na leitura
19 Alunos	5/19	14/19
Resultados individuais		
José	---	X
Pedro	---	X
Andréia	---	X

Fonte: Dione Moraes (2013)

Os alunos que ainda não liam e aqueles que ainda estavam com uma inserção incompleta na escrita alfabética mostraram-se alheios às discussões e ao texto. Os catorze alunos que estavam inserindo-se nessa escrita (mesmo que em estágios diferentes) perceberam

a incongruência entre o texto e o escrito, mas não entenderam que a troca do texto dos balões era uma ação proposital feita por nós. Em uma tentativa de tentar compreender a troca, esses alunos chegaram ao consenso que essa incoerência era algo corriqueiro nos quadrinhos, e procuraram explicações para o fato, baseando-se ora na imagem, ora no escrito ou em ambos para a construção dos sentidos da história.

No primeiro quadro (em que aparece o Cebolinha dizendo: “Socorro! Alguém pegou meu coelho”), por exemplo, as crianças utilizaram a imagem para explicar o que entenderam, assim, aceitando que quem fala é o Cebolinha, criaram explicações para o escrito em seu balão.

(8) **Cristina:** ele tá tendo uma visão do coelho da Mônica... ele pensa que ele é a Mônica...

Leandro: acho que ele chegou imitando a Mônica porque ele tá falando “socorro alguém pegou meu coelho”

Vilma: eu entendi que a mãe do Cebolinha chamô ele de Mônica

Esta atividade serviu para observarmos que as crianças utilizam-se tanto do texto verbal quanto da imagem para fazer a leitura, algo que ocorre com outros textos com imagem, porém fica mais aparente nesse quadrinho por sua natureza. Como esse texto é simples e a troca dos balões é bem óbvia, não precisava de uma leitura minuciosa para perceber que existia uma incoerência. Assim, o esforço empregado foi para compreender o que acontecia na história usando os recursos presentes: o texto e a imagem, utilizando em alguns momentos mais um do que o outro para construir sentidos. Com essa atividade, identificamos como as crianças relacionam-se com a imagem em um texto na hora da leitura, algo não referido na tabela geral usada no projeto.

A terceira habilidade - produção de inferências (metonímia e metáfora) - diagnosticamos a partir de duas atividades com tiras do Calvin e Haroldo que apresentavam relações de complemento e “tensionamento” entre escrito/imagem.

No dia 26/08/2013 (80 dias de escolaridade - Quadro 1), primeiramente, fizemos uma introdução¹¹ com os alunos para familiarizá-los com os personagens, com os temas, com as histórias, entre outros. Escolhemos as histórias do Calvin e Haroldo, pois eram pouco conhecidas pelas crianças. Suas histórias são densas e comumente a relação entre a imagem e o escrito é de complemento ou de “tensionamento”, o que necessita de uma leitura mais cuidadosa com inferências profundas. Entretanto, destacamos que tivemos o cuidado de selecionar aquelas histórias que fossem mais “simples” para trabalharmos, além disso, quando

¹¹ Apresentamos essas atividades para delinear como foi a introdução que fizemos antes de avaliar a 3ª habilidade, no entanto, sem nos determos detalhadamente nelas.

percebíamos algumas palavras que poderiam ser desconhecidas para as crianças (como “imposto de renda”, “remetente” etc.), nós as trocávamos por outras, sem que prejudicasse a narrativa.

Figura 12: Introdução às histórias do Calvin e Haroldo - 1ª cópia entregue.

1. Turma do Calvin e Haroldo



CALVIN



HAROLDO



PAPAI E MAMÃE



PROFESSORA



SUSIE

2. Leitura.

A)



Fonte: Bill Watterson (1996)

Entregamos a primeira cópia com as atividades que elaboramos, pedimos que as crianças fizessem a leitura silenciosa e depois provocamos discussões coletivas sobre essa tira, chamando atenção para as imagens em cada quadro e para os diálogos. Resumindo, os alunos concluíram que o Calvin e o Haroldo eram amigos, que o tigre estava apenas brincando de pular sobre o garoto, mas o Calvin assustou-se etc. A segunda cópia que entregamos neste dia, continha duas tirinhas do Calvin e Haroldo, conforme veremos na Figura 13.

Figura 13: Introdução às histórias do Calvin e Haroldo: 2ª cópia entregue.

1)



Fonte: Bill Watterson (1996)

2)



Fonte: Bill Watterson (2013)

Solicitamos que os alunos fizessem a leitura silenciosa dessas tiras e após, provocamos as discussões coletivas por meio de algumas perguntas: 1ª por que a professora não deixa o Calvin sair? 2ª O que significa ter um adesivo com “cara sorridente” e com “cara de vômito”? Por que o Calvin está com raiva? A maioria das crianças teve facilidade no entendimento das duas tiras. Em relação à primeira, a maioria concluiu que o Calvin não havia terminado a sua lição, então a professora não o deixou sair. Referente à segunda tira, a maior parte dos alunos (com exceção de Pedro) concluiu que o Calvin havia se saído mal em seu trabalho escolar, pois tinha uma “cara de vômito” e por isso não queria que a Susie soubesse, já que ela tinha uma “cara sorridente”. Depois dessa introdução, no mesmo dia, apresentamos a primeira atividade que utilizamos para a avaliação da 3ª habilidade.

Os resultados que obtivemos com as duas atividades (Figura 14 e Figura 15, apresentadas adiante) para avaliar a 3ª habilidade, foram de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4: 3ª habilidade – produção de inferência.

3ª HABILIDADE: PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS							
Alunos	Agosto				Setembro		
	Tira do Calvin – Inferência e metonímia				Tira do Calvin – Metáfora		
	Não leem	Não entenderam	Explícito do texto	Produção de inferência profunda	Não leem	Compreensão sem metáforas	Compreensão com metáforas
Turma 2003	5/19	5/19	4/19	5/19	4/19	15/19	0/19
Resultados individuais							
José	---	---	---	---	---	X	---
Pedro	---	---	X	---	---	X	---
Andréia	---	---	---	X	---	X	---

Fonte: Dione Moraes (2013)

Neste mesmo dia (26/08/2013), junto com a Profa. R, trabalhamos as narrativas do Calvin e Haroldo. A primeira avaliação da 3ª habilidade foi obtida a partir da tirinha, a seguir:

Figura 14: Tirinha do Calvin de chapéu e bigode.



Fonte: Bill Watterson, (2013)

Escolhemos essa tira porque as crianças precisariam produzir inferências a partir do texto para compreender o seu final. Após a leitura silenciosa dessa história em que a imagem completa o escrito, orientamos a discussão em sala, fazendo a seguinte pergunta oralmente: “Por que o Calvin tira o chapéu?”. Nesta atividade, a resposta a consigna poderia ser: o Calvin tira o chapéu para responder que tirou um tufo de seu cabelo para fazer o bigode. Fizemos a gravação das respostas das crianças e, entre as catorze que liam, tivemos os seguintes resultados:

- Cinco disseram não entenderem o sentido do texto e não participaram das discussões.

b) Quatro (entre eles, Pedro) ativeram-se a superfície textual, sem produzir inferências mais profundas. Como, por exemplo, a seguinte resposta de um aluno:

(9) **Leandro:** para mostrar que era ele que tava ali

c) Cinco (entre eles, José e Andréia) fizeram produção de inferências, criando explicações a partir do texto para explicar o fato de o Calvin ter tirado o chapéu. Podemos exemplificar com a resposta dada por Raul:

(10) **Raul:** para mostrar da onde tirou o cabelo... o Haroldo perguntou e ele respondeu.

Depois de outras atividades com tiras do Calvin e Haroldo, surgiu o interesse em chamarmos a atenção das crianças para a singularidade do Haroldo (ser real apenas na imaginação do Calvin), ou seja, que às vezes aparecia grande e vivo, e em outros momentos, pequeno, imóvel e de pelúcia. Uma forma de introduzirmos esse assunto com os alunos foi fazer uma atividade em que a comanda perguntasse diretamente se o Haroldo era real ou de pelúcia, seguida de duas tiras em que essas mudanças aparecessem de forma significativa. Para poder responder se o tigre era real ou não, as crianças teriam que ler as tiras e atentar-se às imagens.

Desta forma, produzimos a segunda atividade para a avaliação da 3ª habilidade e a passamos junto com a Profa. R em 09/09/2013 (91 dias de escolaridade – Quadro 1). Nessa atividade, trabalhamos a compreensão da história e da metáfora da personagem Haroldo. Os alunos precisavam produzir inferências para entender a narrativa e responder a comanda escrita “O tigre Haroldo é real ou um tigre de pelúcia?”.

Figura 15: Atividade elaborada para inferir se o Haroldo é real ou imaginário.



Fonte: Bill Watterson (1990)

As tiras apresentam uma metáfora cuja interpretação correta poderia ser: o Haroldo é um tigre de pelúcia que na imaginação do Calvin ganha vida. Alguns indícios nessas duas tiras poderiam revelar isso para os alunos: sempre que os pais do Calvin estão por perto, o Haroldo é pequeno e imóvel, entretanto, é maior e falante quando está sozinho com o Calvin; na primeira tira, no último quadrinho, o comentário da mãe sobre querer vender um tigre para lojas de animais ser um trote¹²; e segunda tirinha, no terceiro quadro, os olhos da mãe do Calvin voltados para cima insinuem que sua fala não é verdadeira, que nesse caso significaria que tigres de pelúcia não nadam.

Entregamos essa atividade para as crianças, pedimos que lessem em silêncio e prestassem atenção ao comando para respondê-lo. Durante a atividade, percebemos que nenhum dos quinze¹³ alunos considerados inseridos (ou inserindo-se) na escrita conseguiu fazer essa leitura. Durante as discussões coletivas e/ou respostas individuais, gravamos suas explicações que variaram conforme apresentamos a seguir:

a) nove limitaram-se a descrever o que está no texto; a partir de uma parte qualquer da história, tentam imaginar explicações diversas para o que leem e não saem do explícito, como por exemplo, a resposta dada por duas crianças:

¹² Antes da leitura dessa atividade, discutimos o que significava “trote” com as crianças, e a maioria conhecia o significado.

¹³ Aqui temos quinze alunos, pois um dos alunos que na tabela 2 estava entre os que não liam, começa a inserir-se na língua escrita, ainda com uma leitura sofrida e silabada, mas consegue fazer a leitura dessas tiras, porém seu entendimento limitou-se ao explícito do texto.

(11) **Leonardo:** o Haroldo é de verdade no último quadrinho porque tá em pé e no primeiro quadrinho não tá em pé ((segunda tira))

c) seis (inclusive José, Pedro e Andréia) elaboraram explicações para tentar criar sentido no que leem, assim, criam quadros em sua imaginação. Apresentamos a explicação de dois alunos:

(12) **Leandro:** acho que ele ((Haroldo)) voltou três anos no tempo...

Carla: verdade porque ele tá pulando e se ele fosse de pelúcia ele não tava ((comento: mas o Calvin carrega o Haroldo)) aqui ele é de pelúcia ((pergunto: e como ele muda?)) porque o Calvin põe isso aqui ((o colete salva vidas)) para que o Haroldo fique de pelúcia e grande.

Ao percebermos que a metáfora do Haroldo era complexa para as crianças, explicamos que o tigre ganha vida na imaginação do Calvin quando esse está sozinho. Entretanto, resolvemos não insistir nisso, pois é algo que não impede a leitura das histórias do Calvin e a insistência poderia causar respostas indesejáveis (“vou concordar com a ‘tia’ para ela parar de insistir”; “não quero mais ler essas histórias, já que ficam dizendo que eu estou errado” etc.).

Essa terceira habilidade (produção de inferências e compreensão de metáfora), também não foi discriminada na Tabela 1, isso reforça o quanto era necessário, no início do ano, produzir atividades que permitissem informações mais detalhadas para somar-se a essa tabela.

As atividades que elaboramos e trabalhamos em sala de aula, permitiram-nos observar o que poderíamos chamar de limite mínimo e limite máximo de dificuldade dos textos para trabalhar com as crianças consideradas leitoras. Identificamos o limite mínimo com a HQ da turma da Mônica, pois foi uma atividade fácil, em que a incoerência entre o escrito e a imagem era óbvia e os diálogos eram simples. Assim, como todos os catorze alunos considerados inseridos na escrita conseguiram perceber isso, podemos concluir que todos “leem” (decodificam) e compreendem minimamente.

Identificamos o limite máximo com a atividade do Calvin e Haroldo que pedia a compreensão metafórica. A imagem e o escrito apresentavam um “tensionamento”, e a leitura exigia uma leitura inferencial para poder compreender que o Haroldo apenas ganhava vida na imaginação do Calvin. Desta forma, como nenhuma criança conseguiu fazer isso, percebemos que esse foi o texto de maior dificuldade.

A partir daí, resolvemos direcionar de forma mais efetiva nossa pesquisa para aquelas crianças que eram consideradas pelas professoras como alfabetizadas. Isso porque os

instrumentos disponíveis não eram muito claros sobre como avaliar ou ensinar crianças que atingiram esse nível, já que ainda não havia um trabalho tão sistemático com esses alunos.

Mas como fazer isso em uma sala em que existiam tanto alunos que liam quanto alunos que não liam? Como já explicado na seção 2, uma saída - que encontramos juntamente com os integrantes do projeto “Desafios” - foi dividirmos uma vez por semana os alunos em Grupos (Gs) de acordo com suas habilidades. Assim, com as turmas separadas em Gs, voltamos nossa pesquisa para o G4 (posteriormente G5) e elaboramos atividades direcionadas para os alunos que apresentavam o perfil desse grupo e cujos três alunos, que selecionamos para analisar os dados, estavam inseridos.

3.3 A intervenção: narrativas e quadrinhos em sala de aula

Nesta subseção, apresentaremos as atividades elaboradas no Grupo 4 (G4), que depois foi denominado de Grupo 5 (G5) pelas mudanças de foco. Antes, porém, é necessário observar que no G4/G5 do 2º ano estavam inseridos alunos da turma 2002 e da turma 2003 e que trabalhamos com todos os alunos inseridos no grupo. Nas tabelas que apresentaremos a partir de agora, para melhor visualização do desempenho, iremos por informações na seguinte ordem: primeiramente, de todo o G4 (dezenove alunos), na forma numérica; e segundo, apenas dos três alunos (cujos dados serão analisados na próxima seção), da seguinte forma - (X) quando corresponder à habilidade discriminada e (---) quando não corresponder a essa habilidade.

O G4 foi composto de alunos que já liam com certa fluência e seu foco deveria ser trabalhar a leitura silenciosa de textos mais longos do que as crianças estavam acostumadas. Após esse trabalho, houve uma nova reorganização e o G4 passou a ser denominado de G5, sendo que o foco avançou para trabalhar com a produção de inferências (por exemplo, metonímia e metáfora).

Para isso, organizamos as atividades em dois blocos: No primeiro bloco - trabalhado quando o grupo ainda se denominava G4 - as atividades abarcaram narrativas lúdicas em sua maioria extensas e que apresentavam palavras complexas. No segundo bloco - trabalhado no G5 - produzimos atividades com textos mediados pela imagem. Fizemos isso para trabalhar a leitura inferencial através da utilização tanto de tirinhas, quanto de quadrinhos nos quais a imagem apresentava uma relação de complemento e/ou “tensionamento” com o texto verbal.

É necessário dizer que no G5, continuamos o trabalho com narrativas, entretanto, selecionamos algumas atividades para apresentarmos no Quadro 2 que foram trabalhadas no G5 e que são as mais representativas do 2º bloco. Observamos, também, que o número de atividades trabalhadas dentro dos blocos no ano letivo foi maior do que as apresentadas a seguir, entretanto, estão todas discriminadas no Quadro 4 e no Quadro 5, ambos anexos.

Quadro 2: Recorte dos blocos de atividades

BLOCOS	1º BLOCO G4	2º BLOCO G5	
	Narrativas	Tiras	HQs
TEXTO	“Os três irmãos e o Papa-figo” ¹⁴	Calvin e Haroldo	Calvin e Haroldo
OBJETIVO	Leitura silenciosa de textos longos	Leitura silenciosa de tiras que apresentam metonímia e metáfora	Leitura silenciosa de HQ mais longa que apresenta metonímia e metáfora
HABILIDADE ESPERADA	Leitura e compreensão do explícito de textos longos.	Leitura e compreensão com produção de inferências	Leitura e compreensão com produção de inferências

Fonte: Dione Moraes (2013)

Entre as atividades que trabalhamos no G4, iremos apresentar apenas a referente ao texto “Os três irmãos e o Papa-figo”. Iniciamos o trabalho com o primeiro bloco em 19/09/2013 (100 dias de escolaridade – Quadro 1), quando começamos uma atividade que envolveu a narrativa produzida por um dos integrantes da equipe, que se intitula “Os três irmãos e o Papa-figo” e que foi inspirado no cordel “A lenda do Papa-figo. A viúva Machado” de José Acaci Rodrigues (2008). As histórias são diferentes, mas os pontos em comum são basicamente a referência à lenda do Papa-figo, e a presença da viúva Machado, que tinha lúpus, por isso comia fígado que era trazido por um velhinho com um saco. Trabalhamos com esse texto para que servisse de base para atividades voltadas especificamente para o trabalho com a leitura silenciosa, que é uma modalidade pouco trabalhada em sala de aula, mas necessária para a leitura de textos longos.

Em 19 e 26/09/2013, trabalhamos o texto “Os três irmãos e o Papa-figo” que tem a extensão de cinco páginas, o que causou certa resistência das professoras da escola em utilizá-lo com as crianças. Escolhemos essa narrativa por diversos motivos, entre eles porque queríamos trabalhar a leitura silenciosa de textos longos com os alunos do G4 que já liam; pelo fato que essa história era mais extensa do que as crianças estavam acostumadas a ler; porque apresentava lendas de outra região diferente da Amazônica, aumentando o repertório

¹⁴ FAIRCHILD, Thomas Massao. *Os três irmãos e o Papa-figo*. Belém, Pará, 2013. Não publicado.

textual das crianças; porque apresentava palavras de fundo metafórico e trechos que requeriam alguma inferência para serem compreendidos, entre outros. Apresentaremos o resumo da história, abaixo, para podermos explicitar o quanto as crianças inferiram (ou não) nas discussões posteriores:

Quadro 3: Resumo da narrativa “Os três irmãos e o Papa-figo”.

(p.1) Essa história narra as aventuras de três irmãos na cidade de Mossoró (Rio Grande do Norte). Depois de muito ouvirem falar no velho do saco, os três resolvem faltar aula e descobrir se ele existia, para isso, separam-se para investigar em três lugares: no comércio da cidade; em uma casa abandonada; e com o velho Dr. Tavares. Se quiser saber o que o Francisco descobriu, vá para a p.2; se quiser acompanhar o Antônio, vá para a p.3; e se quiser seguir o João, vá para a p.4.

(p.2) Francisco vê um velho despenteado (parecido com uma vassoura de piaçava), ao chegar ao comércio, que trazia um grande saco vazio na mão e que gaguejava muito ao pedir fígado para um vendedor. Ao ver aquilo, o moleque grita: “é o Papa-figo”. O velhinho indignado diz: “Papapa-fifigo? Mas que Papapa-fifigo uma ovavá!”. Todos no comércio riram dele. Francisco envergonhado percebeu que tinha sido bobo e foi encontrar-se com os irmãos.

(p.3) Antônio foi até a casa abandonada, cuja varanda parecia uma boca desdentada e os janelões espiavam a caatinga como olhos que nunca piscavam. O garoto escondeu-se atrás de uma pedra, viu um velho despenteado parecido com uma vassoura de piaçava aproximar-se da porta da casa e conversar com uma mulher magra e branca parecendo uma caveira: “Dodona Amélia (era a voz do velho), trouxe um quiquilo de fígado pra senhora”. Eles continuaram a conversar, mas quando Antônio ouviu o velho dizer que sentia falta do “Machado” quando ia buscar fígado, apavorou-se e saiu correndo para encontrar os irmãos.

(p.4) João foi até a casa do Doutor Tavares, que já estava meio surdo e às vezes confundia as coisas. O garoto perguntou sobre o Papa-figo e o doutor disse que havia uma linda viúva chamada Amélia Machado que morava num sítio fora da cidade, mas o lúpus a deformou e por isso tinha que comer fígado de boi. Entretanto, tudo isso tinha acontecido há muito tempo, por isso, tanto a viúva quanto o velho caseiro que ia ao comércio comprar-lhe fígado já estavam mortos. Com essa informação, João foi encontrar os irmãos.

(p.5) Quando se encontraram, o Francisco contou que a história era lenda, ele viu o Papa-figo e era só um velhinho. Antônio disse que a história era verdadeira, pois foi à casa do Papa-figo que morava com uma vampira e os dois comem fígado, pior ainda, ele vai comprar um machado para pegá-los. João falou que o Doutor Tavares afirmou que o Papa-figo era uma pessoa de verdade, mas que já morreu, então o Francisco enganou-se e o que Antônio viu foi um fantasma. Os meninos ficaram confusos e quando voltaram pra casa, a mãe esperava com uma vara, pois a professora ficara doente e mandou os alunos de volta mais cedo.

O texto está estruturado de forma que as três histórias se entrecruzam, oportunizando que o aluno escolha a aventura que quer ler, pois ao final da primeira página temos a numeração daquela que continua a aventura de cada irmão. A Profa. R leu em voz alta a primeira página com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a lerem o restante. Após ler essa página, a professora instigou os alunos a escolherem a personagem que queriam seguir e assim, o meio e o final precisavam ser lidos por todos.

Os trechos a serem lidos tem aproximadamente uma página “cheia”, o que era mais do que as crianças estavam acostumadas a ler em sala de aula; a linguagem se caracteriza pela ludicidade, buscando estimular a fantasia e o interesse na leitura. Assim, fazem parte do texto: dialeto nordestino (“aperrear com visagem”), para que conheçam algumas expressões regionais além da paraense; representação da fala de um homem gago (“Papapa-fifigo? Mas que papapa-fifigo uma ovavá!”), que é uma forma de exploração da estrutura das palavras; expressões de fundo metafórico (“correu feito rato em festa de gato”), para trabalhar a inferência e outros.

A discussão final foi para que os alunos contassem resumidamente a parte (ou partes caso leiam mais de uma) que leram, e notarem os cruzamentos, assim, a leitura “final” é implícita, requer debate e inferência. Apresentamos uma tabela na qual mostraremos os resultados em quantidade dessa atividade, primeiramente, para o G4; e depois, para os três alunos da turma 2003, cujos dados iremos analisar na próxima seção:

Tabela 5: Atividade com a narrativa “Os três irmãos e o Papa-figo”

“OS TRÊS IRMÃOS E O PAPA-FIGO” (Setembro)						
Alunos que fizeram a leitura silenciosa					16 Alunos que recontaram	
19 alunos presentes	Leram	Não recontaram	Recontaram algumas partes do que leram	Recontaram a parte lida	Existe Papa-figo	Não existe Papa-figo
19 alunos (G4)	19/19	3/19	7/19	9/19	4/16	12/16
Resultados individuais						
José	X	---	---	X	---	X
Pedro	X	---	---	X	---	X
Andréia	X	---	---	X	---	X

Fonte: Dione Moraes (2013)

As dezenove crianças do G4 leram em silêncio tanto a página referente à aventura do irmão que escolheu quanto à última página - apenas Pedro leu a aventura de dois irmãos, além do final. Quando as crianças terminaram a leitura silenciosa, pedimos que cada uma fizesse

um resumo da sua leitura. Para isso, separamos por personagens, ou seja, primeiro, falaram aquelas que escolheram o Francisco, depois, os que leram João, e por fim, Antônio. Fizemos a gravação das falas das crianças que variaram de acordo com que apresentamos abaixo:

- a) Três crianças disseram que, apesar de terem lido, não se lembravam de nenhum trecho e não participaram das discussões.
- b) Sete crianças se lembraram de partes da história à medida que fazíamos perguntas durante as discussões coletivas sobre o texto.

(13) **Luan:** () o Antônio tá falando que ele seguiu o homem e que lá tinha uma mulher muito velha ((parte do Antônio))

Paula: ele seguiu o Papa-figo... para a mercearia... ((como era a aparência do Papa-figo)) velhinho... ((parte do Francisco))

- c) Nove alunos (inclusos, José, Pedro e Andréia) fizeram um resumo, recontando a parte que leram com suas próprias palavras, mesmo que em alguns momentos necessitassem de intervenções com perguntas para continuarem. Abaixo, apresentamos o resumo feito por uma criança de sua leitura da aventura de João - notemos que foi preciso fazer uma pergunta (entre parênteses duplos) para que completasse a recontagem:

(14) **Vanessa:** que tinha uma moça na cidade chamada Amélia... que tinha lúpus e comia fígado de boi... não de criança... ((perguntei: ela ainda estava viva?)) não... ela tinha morrido e o velho morreu também ((parte do João))

Através das perguntas individuais e das discussões coletivas, percebemos que três crianças disseram não se lembrarem da história, apesar de alegarem tê-la lido. Além disso, identificamos também que tanto as nove crianças que recontaram a parte lida, quanto às sete que contaram apenas partes da narrativa conseguiram lembrar-se dos pontos principais da história. Durante as discussões, essas crianças que recontaram se lembraram de detalhes, como os nomes dos personagens (principais ou não), o que ocorreu com eles etc. Entretanto, entendemos que responder a perguntas orais pode ser menos complexo do que recontar, sem interpelações, a parte lida (teriam que resgatar o texto na memória, organizá-lo e recontar com suas palavras), nesse caso, as nossas perguntas serviram para ajudar a promover um movimento de separação do texto internalizado.

Em relação ao jogo de palavras feito com Machado/pessoa e machado/instrumento, as crianças não perceberam essa relação até que chamamos sua atenção para que Machado era o marido da viúva Machado. Sobre as expressões de fundo metafórico espalhadas pelo texto, as

crianças sentiram certa dificuldade, necessitando que fizéssemos perguntas para compreenderem. Algumas vezes, não conseguiram entender e tivemos que explicar o sentido dessas expressões. Entretanto, referente à metáfora “quase cuspiu o coração pela boca”, todos os dezesseis alunos - que disseram ter compreendido o texto - responderam que “o Antônio ficou com muito medo”; esse entendimento pode ter ocorrido por ser uma metáfora aparentemente corriqueira e já conhecida por eles.

Quanto à conclusão final da história (existia Papa-figo?), as dezesseis crianças - que leram e disseram ter entendido por meio da leitura e/ou a partir das discussões em sala - dividiram as conclusões em duas, conforme apresentaremos resumidamente: quatro disseram que existia o Papa-figo, mas que ele era um fantasma, porque o Dr. Tavares disse que a mulher e o velho estavam mortos; e doze (inclusive os três que apresentaremos na seção 4), inferiram que não existia um “Papa-figo”, pois o velhinho com um saco apenas comprava fígados de boi para a senhora que tinha lúpus. Quando perguntamos sobre o que o Doutor Tavares afirmou (que estavam todos mortos), disseram que ele confundia as coisas (trocava o nome das pessoas, era um pouco surdo, muito idoso etc.) e por isso enganou-se.

De acordo com as informações obtidas nas atividades trabalhadas no G4, tivemos dois resultados: 1. quatro alunos passaram para outro grupo; e 2. quinze alunos permaneceram no que agora seria denominado de G5 (antigo G4). Os alunos que permaneceram no G5 - quinze alunos (inclusive José, Pedro e Andréia) - foram aqueles que leram silenciosamente e recontaram (trechos ou toda) a parte lida. Esses quinze alunos, fizeram a leitura silenciosa com compreensão; e 14 deles (excetuando José) fizeram uma leitura em voz alta com alguma fluência.

Desta maneira, esses alunos permaneceram no que se tornou o G5 que focava em novos objetivos, ou seja, na leitura com produção de inferências. É preciso observar que José deixou-nos em dúvida se iria para outro grupo (conforme explicaremos na seção 4), mas ao final, permaneceu no G5. O G5 passou a ser composto de onze alunos da turma 2003 e oito alunos da turma 2002. Mais uma vez, apresentaremos as informações nas tabelas, primeiro, para os dados dos dezoito alunos do G5; depois, para os três alunos da turma 2003.

Em 05/12/2013 (158 dias de escolaridade - Quadro 1), começamos a trabalhar a compreensão inferencial no G5. Neste dia, faltaram quatro crianças, assim, ficamos com apenas quinze alunos em sala de aula (inclusive os três que abordaremos na próxima seção). Introduzimos o trabalho no G5 a partir de algumas atividades com fundo metafórico que apresentavam um grau crescente de dificuldades (discriminadas no Quadro 6) até culminar

com a tira do Calvin e Haroldo (Figura 16, abaixo) que apresenta uma metáfora, conforme veremos a seguir:

Figura 16: Tira do Calvin e Haroldo para produção de metáfora: a “lesma”.



Fonte: Bill Watterson (2008)

Entregamos a atividade e pedimos que fizessem a leitura silenciosa dessa narrativa, em seguida, para orientar as discussões, fizemos duas perguntas oralmente: por que aparece uma lesma na tira? Por que a mãe do Calvin disse que ele parecia uma lesma naquela manhã? As respostas possíveis seriam: o Calvin acorda com tanto sono que se sente lento como uma lesma por isso não tem ânimo para se vestir. Sua mãe, o chama de lesma porque ele está muito lento para arrumar-se. As explicações que as crianças deram variaram conforme veremos na tabela 6.

Tabela 6: Atividade de produção de inferência com tira do Calvin e Haroldo

TIRA CALVIN E HAROLDO (Dezembro)				
15 alunos presentes	Leitura silenciosa	Compreensão do texto		
	Leram	Não entenderam	Produção de sentido, mas sem metáfora	Produção de inferência com metáfora
15 alunos (G5)	15/15	2/15	9/15	4/15
Resultados individuais				
José	X	---	---	X
Pedro	X	---	X	---
Andréia	X	---	---	X

Fonte: Dione Moraes (2013)

Fizemos a gravação das respostas das crianças que diferenciaram da seguinte maneira:

- a) Dois alunos disseram não terem entendido a história e não participaram das discussões.
- b) Nove crianças produziram sentidos sobre a história, ainda que incorretos (entre elas, Pedro). Abaixo a resposta de uma criança:

(15) **Vanessa:** é que o Calvin tava sonhando... sempre que ele ia dormir ele sonhava que era uma lesma... eu acho... é a minha opinião...

- c) Quatro alunos (incluindo Andréia e José) inferiram mais próximo da resposta correta, procurando explicações de acordo com o texto. Apresentaremos a resposta de dois alunos:

(16) **Gilson:** eu acho que no dia anterior ele dormiu muito tarde... aí chegô hoje aqui... ele falou... “ha não de novo não!” meio cansado... porque ele já tava meio cansado e ele perdeu a escola... aí como já tá com a roupa aqui... ele já tava todo enrolado na roupa ((talvez queira dizer lençol)) e ainda não tinha vestido... ((por que aparece uma lesma na história?)) não sei...

Raul: Porque ele tá muito devagar

Com essa atividade, percebemos que duas crianças, apesar de alegarem ter lido a tira, disseram não ter entendido o que leram. Nove crianças procuraram produzir sentidos para explicar a narrativa, acrescentando elementos e/ou excluindo diálogos e imagens. Entretanto, apesar de não terem compreendido o sentido metafórico, não se limitaram ao explícito, criaram explicações para o que leram a partir da sua leitura.

Apenas quatro alunos conseguiram fazer a relação “lesma/lentidão”. É necessário observar que a resposta de Raul pode ser por causa do último quadrinho, mais especificamente, da fala da mãe do Calvin, e não de uma “simbolização da imagem” da lesma. Apesar de Gilson dizer que não sabia responder por que aparecia a imagem da lesma, com base em sua explicação, pareceu ter compreendido a história, citando o texto e relacionando com a memória de suas experiências (criança acorda com sono e pode se atrasar para a escola etc.). Andréia e José entenderam a simbolização da imagem da lesma relacionando “lesma/lentidão”, conforme exporemos na seção 4.

No dia 12/12/2013 (163 dias de escolaridade – Quadro 1), começamos o trabalho com uma HQ do Calvin e Haroldo que se encerrou em 19/12/2013. Escolhemos essa história, por proporcionar uma leitura silenciosa de narrativas em quadrinhos mais extensas e trabalhar a produção de inferências. Essa HQ tem seis páginas, em que a imagem completa o escrito, além disso, observamos que adaptamos algumas frases da história por apresentarem palavras desconhecidas para os alunos (em vez de “nome de quem enviou” continha originalmente

“endereço de remetente!” e no lugar “de quem será?” tínhamos “talvez seja o imposto de renda”) etc., mas que não prejudicam o conteúdo da narrativa.

Apresentamos de forma resumida a história presente nessa HQ: O Calvin recebe uma carta anônima que no lugar da assinatura tem uma caveira com a língua para fora, e a mensagem é feita de letras cortadas de uma revista que diz que o garoto receberá um código com uma chave para decifrá-lo. O menino começa a ansiar pela próxima carta, mas quando recebe, “descobre” que se trata de um insulto. Furioso, quer “descobrir” quem as está mandando. Um dia, a mãe diz que suas revistas estão sendo cortadas, e desta forma, a criança “percebe” que quem mandava as cartas era o Haroldo. O menino corre atrás do tigre, até que nota como as cartas eram criativas e o Haroldo “sugere” que mandem algumas para a Susie, assim, reatam a amizade.

Essa narrativa mexeu com a imaginação das crianças através das peripécias do Calvin, assim, elas riram, debateram e procuraram a resposta do “mistério” por meio de suas lembranças das histórias anteriores (quem morava na casa do Calvin etc.), do que estavam lendo (o olhar “desconfiado” do Haroldo etc.), e de suas experiências (pais não mandam cartas com xingamentos para seus filhos etc.). A história é constituída de vários trechos que necessitam de inferência para serem compreendidos. Entre esses trechos, apresentaremos três mais emblemáticos que são: compreender o que ocorre na sucessão de eventos apresentados na 5ª tira (Figura 17); descobrir quem escreveu a mensagem em código (inferido, principalmente, por meio da Figura 18); e inferir o que o Haroldo sussurra para o Calvin ao final da história (Figura 19). O desempenho das crianças nessa atividade foi de acordo com a Tabela 7.

Tabela 7: Produção de inferência com HQ Calvin e Haroldo.

HQ CALVIN E HAROLDO								
12/12/2013 (15 alunos presentes)				19/12/2013 (15 alunos presentes)				
Aluno	Leitura silenciosa	Inferência 1 (O que acontece na 5ª tira?)		Inferência 2 (Quem enviou a carta?)		Inferência 3 (O que o Haroldo sussurrou para o Calvin?)		
	Leram	Não entenderam	Entenderam	Não entenderam	Entenderam	Não entenderam	Inferiram: pedido de desculpas	Inferiram: mandar carta para Susie
G5	15/15	2/15	13/15	1/15	14/15	1/15	2/15	12/15
Resultados individuais								
José	X	---	X	---	X	---	---	X
Pedro	X	---	X	---	X	---	---	X
Andréia	X	---	X	---	X	---	---	X

Fonte: Dione Moraes (2013)

Em 12/12/2013, iniciamos o trabalho com essa atividade, apresentamos apenas as duas primeiras páginas que acabavam no momento em que o Calvin “descobria” qual era a mensagem; fizemos isso com o intuito de deixar as crianças ansiosas para terminar a leitura na próxima aula e saber o que estava escrito nas cartas. Pedimos que as crianças fizessem a leitura silenciosa das duas páginas da história. Para provocar a produção da primeira inferência, fizemos oralmente as perguntas: O que está acontecendo na 5ª tira, isto é, o que a professora parece estar falando com o Calvin? Quem é esse homem que aparece no último quadro?

Figura 17: 5ª tira da HQ do Calvin e Haroldo para produção da 1ª inferência.



Fonte: Bill Watterson (1996)

Nessa tira, percebemos a imagem completando o sentido das palavras para causar o humor nos quadrinhos: nos quatro quadros, o balão-pensamento do Calvin desenvolve monólogos indiferentemente do que ocorre ao redor e sua expressão também não se modifica. Entretanto, notamos que a paisagem altera-se como consequência dessa falta de atenção da personagem – 1º ele aparece só em sua mesa; 2º a professora fala com ele calmamente; 3º a professora mostra-se exasperada, pois ergue os braços e abre bem a boca; e 4º ele está frente a um homem, possivelmente o diretor.

O entendimento dessa tira mostrou-se relativamente fácil para a quase totalidade dos alunos que compreenderam as sequências narrativas lidas, conforme exporemos abaixo:

- a) Duas crianças disseram não terem entendido e não participaram das discussões.
- b) Treze crianças (entre elas, os três que apresentaremos na próxima seção) entenderam a tira e fizeram um resumo (às vezes intercalado com nossas perguntas) do que acontece nesse quadro, demonstrando uma facilidade de fazer essa inferência. Abaixo a resposta de uma criança:

(17) **Leandro:** ele quer saber quando vem a próxima carta... aí ele não responde pra professora... aí ela briga com ele ((e quem é esse homem?)) é o diretor

No dia 19/12/2013, entregamos primeiro uma folha em que a história parava antes de desvendar quem “enviava” as cartas para o Calvin e assim, podermos incitar as discussões sobre quem era o autor das cartas. Pedimos que lessem em silêncio e para provocar a segunda inferência, perguntamos oralmente: quem enviava as cartas para o Calvin? Para responder a essa pergunta, as crianças utilizaram-se das memórias das histórias lidas anteriormente, de suas experiências de vida, além do texto verbal e não verbal de toda a narrativa, mas o que citaram de forma recorrente foram os dois últimos quadros da 8ª tira que apresentaremos a seguir:

Figura 18: Dois quadros da 8ª tira que ajudaram a provocar a 2ª inferência .



Fonte: Bill Watterson (1996)

Nesses dois quadros da 8ª tira, temos indícios importantes sobre a resolução do “mistério”: no primeiro quadro aparece o Calvin falando da impossibilidade de descobrir quem enviava as cartas e o Haroldo ao seu lado com um “ar de culpa”; no segundo quadro, a mãe do Calvin reclama que suas revistas estão sendo cortadas.

As crianças utilizaram-se da imagem, do escrito e de suas memórias de experiências de vida para inferirem que: é alguém de casa que corta as revistas da mãe do Calvin; a partir desta história do Calvin e da lembrança de histórias anteriores, eles inferiram que só moram na casa o Calvin, o Haroldo e os pais do menino; pais não mandam cartas com “xingamentos” aos seus filhos; e na Figura 18, o Haroldo está com uma expressão de culpa enquanto o Calvin fala. A partir desse consenso, respondendo à pergunta sobre quem enviava as cartas para o Calvin:

- a) Uma criança disse não ter entendido e não participou das discussões.

- b) As catorze crianças (incluindo José, Pedro e Andréia) inferiram que quem enviava as cartas era o Haroldo. Conforme já comentamos anteriormente, como as crianças não entenderam que o Haroldo só existia na imaginação do Calvin (portanto quem mandava as cartas era o próprio Calvin), não insistimos nisso. Para exemplificar, apresentamos a resposta de uma criança que intercalamos com algumas perguntas que aparecem entre parênteses duplos.

(17) **Carlos:** o Haroldo ((Por quê?)) porque... aqui ó ((mostra a vinheta que vai ler)) “o que... me... deixa doido... é que não tem... não tem jeito de descobrir esse maluco... ele é um gênio do crime” o Haroldo fica com essa cara de desconfiado e a mãe dele pergunta quem recortou minha revista... e/aí só pode ter sido... porque ele é o único que mora aí

Depois, entregamos a última página, pedimos novamente que fizessem a leitura silenciosa e para conseguirmos a terceira inferência, fizemos a seguinte pergunta oralmente: o que o Haroldo cochicha para o Calvin? Apresentamos na Figura 19, a 11ª (e última) tira em que isso ocorre, a seguir.

Figura 19: 11ª tira com adaptações da HQ Calvin e Haroldo – produção da 3ª inferência.



Fonte: Bill Watterson (1996)

Fizemos as gravações das respostas das crianças, que foram as seguintes:

- a) Um aluno disse não saber responder.
- b) Dois alunos inferiram que o sussurro do Haroldo era algo relacionado com um pedido de perdão e uma tentativa de fazer as pazes com o Calvin, já que em seguida, o garoto perdoou o tigre. Essas crianças não conseguiram relacionar o último quadro (A Susie sozinha com uma carta similar as que o Calvin “recebia”) com o sussurro do Haroldo dois quadros adiante. Como a resposta de um aluno, abaixo:

(19) **Luzimar:** Ele tá pedindo perdão pro Calvin... porque foi só uma brincadeira

c) Doze crianças (inclusive José, Pedro e Andréia) inferiram corretamente que o Haroldo tinha sugerido enviar uma carta secreta para a Susie. Elas conseguiram fazer essa produção de sentido, baseadas tanto nas lembranças de historias anteriores (o Calvin sempre implicava com a Susie) quanto na sequência da narrativa que aparece após o sussurro do Haroldo (o Calvin faz as pazes com o Haroldo; em seguida a Susie recebe uma carta similar as que o Calvin recebia) como, por exemplo:

(20) **Cristina:** que era pra fazer uma carta pra Susie e um xingamento... dizendo assim: Susie adivinha quem é?

Vanessa: que era pra mandar a carta pra Susie

Como afirmamos anteriormente, não mostramos nesta seção todas as atividades trabalhadas no ano letivo, mostramos as mais emblemáticas. Passaremos a analisar, na seção 4, os dados dos três alunos já citados anteriormente.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: TRÊS CRIANÇAS E A LEITURA

Nesta seção, apresentaremos uma análise mais detalhada de José, Pedro e Andréia e suas posições subjetivas no decorrer do ano letivo, fazendo um recorte de algumas atividades trabalhadas nesse ano em que percebemos de forma mais marcante as suas habilidades. Observamos que as atividades são variadas e não, necessariamente, as mesmas apresentadas na seção 3, mas estão todas discriminadas nos Quadros 4, 5 e 6 (anexos).

Escolhemos esses três alunos porque eles dão exemplos expressivos do que percebíamos ocorrer na escola, ou seja, alunos que eram considerados “leitores”, mas sem maiores detalhamentos sobre isso, apenas pela constatação de que eram alfabetizados.

4.1 José

José vem de uma família de classe médio-baixa, cujos pais trabalham no comércio de Belém, não costumava faltar às aulas regulares da turma 2003 e nem aos reagrupamentos. O aluno é bem extrovertido, gosta de brincar e interagir com os amigos, além disso, demonstra ser bem maduro para sua idade, por exemplo: uma vez, quando vimos que estava muito gripado (tossindo, espirrando e com voz rouca), perguntamos por que não havia ficado em casa até melhorar, em vez de fazer “manha”, ele sorriu ironicamente e respondeu “não posso faltar aula, não, tia”.

Escolhemos esse aluno para fazermos uma análise mais pormenorizada de seu percurso durante a pesquisa, pois, mesmo sendo considerado um leitor “fluyente”, apresentava um desempenho controverso que às vezes contrastava com essa informação. Isso levou-nos a prestar mais atenção nele durante as aulas e formular hipóteses até conseguirmos traçar um perfil junto com opções de como lidar com suas singularidades.

Durante as observações iniciais em sala de aula no período de 20/04 a 13/05/2013, percebemos que José destacava-se, pois participava ativamente das discussões, ou seja, comentava os textos, respondia às perguntas e tomava a palavra sempre que tinha uma oportunidade. Na Tabela 1 apresentada na seção 3, ele está entre os 14 alunos que são considerados leitores fluentes, entretanto, começamos a perceber uma disparidade em relação

a essa informação quando trabalhamos a HQ Cocoricó e vimos que apresentava dificuldades na leitura em voz alta.

Nessa atividade, que passamos nos dias 20 e 27/05/2013, pedimos que fizesse a leitura em voz alta enquanto fazíamos a gravação. José leu com alguma silabação as duas primeiras páginas da HQ e um diálogo da terceira página, mas apresentando maior dificuldade à medida que lia, conforme transcrevemos abaixo:

(21) **Primeira página:** Ai Ai Ai nossa Alíô... A-líô... o que aconteceu? Tentei pular a cerca... mas tropecei nela e cai

Segunda página: calma calma amigão deixa que eu cuido cuidô desse machucado e agora e só () cerca... valeu Ju: valeu Julio obrigadão... vê se não tenta mais... vê: se... isso heim... Mi-mo-sa ((não leu o último balão: “ai, ui, ui!!!”))

Terceira página: Julio É:u estava es-pe:çando ((passeando)) e sem querê: aca-be:i acabei me enroscan enroscANDO... ((lê em silêncio antes para depois ler em voz alta)) no arame arame fa... fapa-do

Percebemos que José fez uma leitura ainda hesitante, com pausas prologadas entre uma palavra e outra, quando conseguiu ler frases inteiras (sem pausas longas entre palavras) foi aos “trancos”, às vezes silabava e ao sentir dificuldade em ler uma palavra, voltava e tentava de novo, abaixando o tom de voz, o que ocasionou uma leitura de 25 palavras em um minuto, ou seja, ainda lenta, provavelmente, por apresentar essas dificuldades. No momento em que o aluno percebia que não conseguia ler, “pulava” a palavra, sendo a maior parte de sua leitura em voz baixa e isso às vezes prejudicava o entendimento, pois ele abaixava o tom principalmente nos momentos em que encontrava maior dificuldade. O aluno leu duas páginas de uma história de cinco páginas, ao final da segunda e no primeiro diálogo da terceira já apresentava muitos problemas na leitura, pois suas hesitações e atropelos iam aumentando, o tom de sua voz ia baixando e ele começava a mexer-se inquieto na carteira. Assim, encerramos a leitura e como esse aluno não leu toda a história, não pedimos que a recontasse.

Nessa leitura, ele demonstrou hesitação, silabação, monotonia e “pulou” várias palavras do texto. Frente a isso, levantamos uma pergunta: como um aluno que participava ativamente das discussões sobre os textos lidos em sala de aula, parecendo compreendê-los, podia apresentar uma leitura em voz alta com silabação e uma aparente dificuldade em ler textos mais extensos? Conforme viemos discorrendo nas seções anteriores, entendemos que a leitura e a compreensão não são habilidades “atreladas”, podendo um aluno ler com fluência, mas não conseguir sair do explícito do texto, ou ler com hesitação, mas compreender e fazer inferências. Por esse motivo, nós resolvemos observar mais atentamente a sua atuação em sala de aula e a sua relação com o texto.

No dia 24/06/2013, trabalhamos uma atividade com os quadrinhos da Turma da Mônica (Figura 11) contendo falas incoerentes com as imagens. Neste dia, mais uma vez, José demonstrou uma participação ativa em sala de aula: tanto quando o interpelamos individualmente quanto durante as discussões coletivas sobre o texto. No momento em que questionamos individualmente (antes da discussão coletiva) sobre o que ele havia entendido da leitura silenciosa que fez da história, respondeu:

(22) **José:** aqui que o Cebolinha tá imitando a Mônica... ((por que ele tá imitando?)) eu acho que foi por causa que ele que pegou o coelhinho dela ((por que você acha isso?)) eu acho que é por causa que a Mônica bate muito nele e eu acho... que ele pegou para ela para de bater...

Nesse comentário, o aluno defendeu ser o Cebolinha que estava imitando a Mônica e apresentou justificativas baseadas, provavelmente, em lembranças de outras histórias lidas dessa HQ. A partir do que leu da história, José entrecruzou com lembranças de outros quadrinhos que pode ter lido da turma da Mônica e produziu explicações para justificar sua incongruência. Assim, percebemos que a partir do texto, construiu um sentido embasado nesses entrecruzamentos, ou seja, uma posição similar ao que Riolfi e Magalhães (2008) chamam de “aluno que a partir do escrito e\ou imagético, busca desenvolver produções de sentidos mais complexos para o que lê”.

No próximo comentário feito durante as discussões coletivas sobre o texto, o aluno demonstrou algo interessante, pois mudou de opinião no momento em que a Profa. R perguntou o que aconteceu ao final da HQ:

(23) **José:** eu acho que a Mônica prende o Cebolinha na na árvore ((É a Mônica que prende?)) acho que é ((Ela tá na história? Alguém diz não, José olha para o aluno e repete)) não ((quem prende ele? Cristina fala: “ele mesmo”, e José olha para a aluna e repete)) ele mermo ele mermo ele mermo ele mermo... ele foi querer subir subiu no galho mais alto e não conseguiu mais descer

Primeiramente, frente à pergunta feita individualmente, José deu uma resposta aparentemente lógica, embasada no que deveria ter lido na atividade: a Mônica prende o Cebolinha na árvore porque ele pegou o coelhinho. Entretanto, quando a professora começou a questionar (e outras crianças deram respostas diferentes), o aluno pareceu interpretar o questionamento como um sinal de que estava errado e imediatamente “tomou” as palavras dos outros alunos (falando quase ao mesmo tempo), até que, por fim, construiu explicações em torno do que foi dito por outra criança: “ele mermo... ele foi querer subir subiu no galho...”. Percebemos que ele demonstrou um movimento de alienação e separação frente ao contexto

de discussões em grupo, pois a partir do que ele internalizou das respostas de alguns colegas (e/ou perguntas e entonações da professora), elaborava explicações em torno delas.

Essa cena mostra um fato interessante, que em uma situação de ensino, uma criança não lê o texto apenas a partir das pistas que estão presentes no próprio texto (no suporte, nas imagens etc.) ou de uma lembrança sobre o assunto, o gênero etc., mas ela também constrói sua leitura a partir do que percebe da leitura dos outros, sejam os colegas ou o professor. Assim, José demonstrou ter “lido” nas discussões em sala de aula e na sua interpretação das expressões da professora quando perguntou: “É a Mônica que prende?/Ela tá na história?”, que a resposta certa seria que o próprio Cebolinha havia subido na árvore. Doravante, parecendo acreditar estar de posse da resposta “correta”, ele tomou a frente das discussões (como um adulto/professor) em sala de aula na defesa de que é o Cebolinha que está na árvore, contra as opiniões contrárias, e comandou o grupo, mostrando-se bastante a vontade com esse papel:

(24) **José:** quem aqui acha que é o Cebolinha levanta a mão. Quem é que acha que não é o Cebolinha não levanta a mão!

Profa. R: Por que vocês acham que é o Cebolinha que está na árvore?

Raul: porque ele sempre pega o coelho da Mônica

José: é... aí Mônica sempre faz algumas coisas com ele...

O aluno, para reforçar o seu argumento de que era o Cebolinha que estava na árvore, fez a leitura de um pequeno trecho em voz alta para todos na sala de aula, na qual mostrou uma leitura mais fluente, sem silabação ou hesitação:

(25) **José:** o que você vai fazer me solta foi brincadeira... tome o coelhinho... não me pendure nesta árvore ((e o que ele diz pra ela?)) vem sansão vou te dar banho

É interessante esse episódio, pois mesmo que o trecho lido seja curto, nesta situação em que está lendo para os colegas, identificado ao lugar do adulto/professor/saber, José parece ler com mais fluência. Em outros momentos, lendo para mim, como avaliadora, ele não podia identificar-se nessa posição, apresentava muito mais dificuldade na leitura. Podemos levantar a hipótese de que, por sua posição subjetiva mudar, com ela mudavam as habilidades manifestadas. Notamos também que seu semblante e atuação são diferentes nas duas atividades que passamos: fazendo a leitura em voz alta da HQ do Cocoricó apenas para mim, ele parecia sisudo, franzia a testa e sua leitura era baixa e monótona; mas ao fazer a leitura e participar das discussões em sala de aula, perante toda a turma, sua expressão mudava, ele

sorria enquanto falava em voz alta, interrompia os outros amigos, debochava das respostas que queria contestar etc.

Durante as discussões sobre o texto, José retornou a ele algumas vezes para relembra o que tinha lido e para responder qual fala tal personagem disse, por exemplo, o que não é usual desse aluno. O texto dessa história é simples e a troca dos diálogos é evidente, assim, José percebeu a troca e utilizou-se da imagem e do escrito para fazer a leitura silenciosa. Desta maneira, formulamos três hipóteses: a) o aluno procura cumprir o “papel” que acredita que é desejado pelo professor em sala de aula, ou seja, o de participante ativo nas discussões; b) José identifica-se com o lugar do professor/adulto/saber, percebido quando questiona, corrige, comanda os outros colegas e lê, com fluência, trechos curtos para toda a turma; e c) o aluno apresenta uma leitura ainda “problemática”, mas consegue chegar a alguma compreensão dos textos entrecruzando o que leu com o que consegue perceber durante as discussões em sala: as reações da professora, as respostas dos alunos, entre outros.

As implicações dessas hipóteses são muitas: qual é o objeto de interesse do aluno – o texto ou o olhar do outro sobre o texto? O que pode acarretar para ele, quando se deparar com as diferenças existentes entre situações de ensino (nas quais pode apoiar-se nessas relações de discussões em sala de aula), e situações de avaliação (em que terá de lidar com o texto “solitariamente”)? Se o interesse no texto é decorrência do interesse de outro, será que ele se tornará um leitor?

No dia 26/08/2013, apresentamos quatro atividades com tiras do Calvin e Haroldo para a leitura silenciosa e produção de inferências. Como José apresentou comportamento similar nas quatro tiras, escolhemos comentar a quarta tirinha (Figura 14) entregue, na qual o Calvin aparece com um chapéu e um bigode, que havia tirado de um tufo de cabelo de sua cabeça.

Nessa tira, procuramos confirmar ou não as hipóteses sobre José, formuladas na atividade anterior. Quando percebemos que ele estava olhando para os colegas, para a sala de aula e até conversando, fomos à sua carteira em duas oportunidades e perguntamos se havia terminado de ler, a que respondia laconicamente “não” e voltava para a folha com a história.

Como já havia passado algum tempo e as outras crianças haviam terminado a leitura, a Profa. R começou as discussões em sala de aula e para provocar a produção de inferência da tira, nós fizemos a pergunta já apresentada na seção 3: “Por que o Calvin tira o chapéu?”. Observamos que os alunos levantaram a mão, mas José a princípio não, apenas depois que algumas respostas foram dadas é que pareceu se interessar em participar. Apresentamos as

respostas dos outros alunos para poder contextualizar a resposta de José, pois ela foi dada logo após eles responderem.

(26) **Leandro:** para mostrar que era ele que tava ali

Raul: para mostrar da onde tirou o cabelo... o Haroldo perguntou e ele respondeu

José: ele tirou do cabelo dele... criança não tem bigode assim... então ele tirou da cabeça

Ele demonstrou que, mesmo que tenha internalizado algumas informações do texto, entrecruzou com as duas respostas, e a partir daí, concluiu qual era a mais lógica e correta (talvez pela própria reação da professora frente às respostas: abanar a cabeça, sorrir ou franzir a testa etc.). Assim, pareceu construir uma explicação em torno da parte principal da resposta de Raul, utilizando-se de memórias de suas experiências de vida para fazer uma generalização: “criança não tem bigode assim...”.

Ao final das discussões sobre o texto, pedimos que as crianças fizessem a dramatização dessa tirinha (discriminada no Quadro 4), a qual nos referiremos brevemente apenas para exemplificar o comportamento de José nessa atividade. Quando os outros alunos estavam reproduzindo a cena, chamou-nos atenção o fato de ele parecer empolgado e ficar dando sugestões de interpretações (“tem que se abaixar e tirar o chapéu, assim”); reforçando a correção que a professora fazia da fala e entonação dos colegas (“ele fala assim: de onde você tirou esse pelo?”), papel similar ao da professora na sala de aula.

Neste dia, fizemos algumas observações importantes sobre o seu comportamento e sua relação com o texto: a) não parecia disposto a interagir individualmente conosco quando interpelado - por ainda não ter lido o texto, ou por não ter conseguido compreendê-lo a partir de sua leitura; b) quando fizemos a pergunta para a turma, ele não respondeu de imediato, limitou-se a ficar calado e a observar as respostas de seus amigos; c) somente respondeu após as respostas dos dois colegas citados; e d) quando foi feita a dramatização da tirinha, José orientou os outros colegas sobre como deveriam atuar, qual entonação dar a tal frase (podia já ter lido o texto ou leu no momento da dramatização), fazendo críticas ao desempenho dos outros etc., papel similar da professora.

Essas observações feitas reforçaram nossas hipóteses de que ele: 1) procura participar das discussões como resposta ao que acredita que o professor deseja (aluno “participativo”); 2) torna-se mais ativo e parece, inclusive, ter um maior desempenho quando encontra uma “identificação” com o lugar do professor em sala de aula; e 3) que é perspicaz em perceber o que acontece ao seu redor (reações da professora às respostas dos alunos etc.) e a partir daí, somando o que consegue lembrar-se do texto e das discussões em sala de aula, procura

responder as perguntas feitas, construir sentidos sobre o texto e torna-se um aluno “participativo”. Essas hipóteses desenhavam algo problemático que seria a dependência da figura concreta do professor como suporte da identificação (apenas o texto escrito não é suficiente para isso). Ou seja, o aluno demonstra um processo de alienação e separação em relação texto, ao papel do professor e ao desejo do outro.

Entretanto, isso parece ocorrer em estratos diferentes, pois José demonstrava uma posição subjetiva que parecia alienar-se ao outro nas trocas verbais orais, face a face, com os companheiros e a professora, na “cena” da aula, bem mais do que ao papel de leitor na relação com o texto escrito. Ele parecia aceitar e “entrar no jogo” das discussões coletivas e do que acreditava que era dele esperado nessas circunstâncias, tentando corresponder ao desejo do outro e assim, parecia alheio e até desinteressado ao que a escrita poderia oferecer. Isto é, demonstrava uma identificação maior nas discussões em sala de aula na qual era o centro das atenções, nos momentos em que podia comandar os amigos e identificar-se com o papel do professor do que na ação solitária com o texto ou apenas conosco.

É preciso insistir no fato que esse aluno lia, apesar da silabação na leitura da atividade da HQ da Turma do Cocoricó. O problema maior é que não conseguimos determinar em que medida ele dava conta de apreender sozinho os sentidos do texto, ou se necessitava suprir as possíveis dificuldades com interpretações que fazia das discussões coletivas sobre esse texto.

Após as confirmações das hipóteses anteriores e desses novos levantamentos feitos sobre José, perguntamo-nos: ele conseguia (ou mesmo se interessava em) compreender apenas a partir do que lia do texto? E como fazer com que essa aparente perspicácia em produzir sentidos e explicações a partir de uma expressão e/ou palavra de outra pessoa, se voltasse também para o texto?

Um caminho que escolhemos seguir, para responder a segunda pergunta, foi interpelar o aluno individualmente antes das discussões coletivas, pedindo que lesse em silêncio, respondesse às perguntas - se possível mostrando como chegou àquela conclusão – e algumas vezes, pedindo que lesse um trecho em voz alta. Mesmo que não fosse possível seguir todos esses passos em uma mesma atividade, entendemos ser importante incentivá-lo a perceber que é preciso fazer uma leitura mais atenta do texto para poder compreendê-lo e produzir inferências, em vez de completar os sentidos do texto no decorrer das discussões em grupo.

A partir de 09/09/2013, procuramos seguir esse caminho com José durante a atividade que produzimos do Calvin e Haroldo (Figura 15) e que objetivava a compreensão da metáfora do Haroldo. A atividade era composta por duas tiras nas quais o tigre aparecia ora grande e falante, ora pequeno, imóvel e de pelúcia. Quando entregamos as folhas com a atividade para

as crianças, pedimos que ele lesse com atenção, pois viríamos fazer perguntas sobre o texto. Observamos que ele ficou concentrado em sua carteira lendo e quando perguntamos se o Haroldo era real ou um tigre de pelúcia, ficamos positivamente surpreendidos com sua resposta:

(27) **José:** quando a mãe dele falou que tigre não sabe nadar muito bem ele foi e colocou um colete no Haroldo pra que ele nadasse... porque ele é de pelúcia e afunda

José, assim como as outras crianças, não entendeu a metáfora que o Haroldo representa (ganha vida na imaginação do Calvin), limitando-se a comentar sobre uma das tiras. Entretanto, sem se apoiar nas respostas e reações dos outros, ele produziu uma inferência a partir do escrito e da imagem: mostrou que fez a leitura silenciosa do escrito (“quando a mãe dele falou que tigre não sabe nadar muito bem...”); e interpretou a partir da imagem (“colocou um colete...”) relacionando os dois para compreender e produzir inferências (“... colete para que ele nadasse... porque ele é de pelúcia e afunda”). Interessante observar que nesse momento, José fez algo similar ao que veremos em Andréia (subseção 4.3), isto é, explicitou o que não estava explícito no texto quando disse “porque ele é de pelúcia e afunda”.

Com isso, ele se pôs na posição de “aluno que a partir do escrito e\ou imagético, busca desenvolver produções de sentidos mais complexos para o que lê”, pois ele, a partir do que perguntamos, elabora explicações e inferências embasando-se no que leu e acrescentando informações novas. Notaremos que sua resposta é mais integrativa e lógica do que a de Pedro; e mais coerente do que a de Andréia, conforme analisaremos nas próximas subseções (4.2 e 4.3).

Desta forma, conseguimos responder a primeira pergunta feita “ele conseguia compreender apenas a partir do que lia do texto?”: parece que sim, José conseguia fazer a leitura silenciosa e compreender o que lia. Observamos, porém, que esse texto era curto, diferente da história da Turma do Cocoricó, de cinco páginas.

É interessante observar que em vários momentos durante a discussão coletiva, ele recorreu ao texto, parecendo conferir o que os amigos comentavam, para poder contra argumentar ou concordar, ou seja, poder tomar a palavra e se por novamente na posição de aluno “participativo”. Conforme veremos a seguir, quando Andréia comentou que era o pai do Calvin fantasiado de Haroldo, José questionou, mas depois mudando de ideia, concordou.

(28) **José:** não... mas por que ele faria isso?

Raul: a mão do pai e do Haroldo é igualzinha

José: é verdade! aqui ó... é verdade é igualzinha!

Nessa atividade, durante sua resposta sobre o Haroldo ser de pelúcia, por isso afundar e o comentário (“mas por que ele faria isso?”) acima, sugerem que José consegue de fato fazer inferências a partir de uma leitura individual e não depende exclusivamente de escutar as respostas dos colegas. Por outro lado, dá mais indícios favoráveis à hipótese de que ele busca uma identificação ao lugar do professor – a pergunta “mas por que ele faria isso?” é similar às que a professora faz quando conduz os debates (“É a Mônica que colocou o Cebolinha na árvore?” etc.).

Quando fizemos a separação dos alunos em grupos, decidimos que esse aluno iria para o G4, para trabalhar a leitura silenciosa de textos extensos e compreensão do explícito textual. O primeiro texto, apresentado em 19/09/2013, foi “Os três irmãos e o Papa-figo” que fala sobre três irmãos (Antônio, Francisco e João) que buscam descobrir se a lenda do Papa-figo era verdadeira. Neste dia, entregamos para as crianças as cópias e a Profa. R leu a primeira página e depois, incitou as crianças a continuarem a leitura, como já referido na seção 3.

Pedimos que José lesse o texto com atenção, pois iríamos questioná-lo sobre a atividade. Ele pareceu preocupado quando viu o tamanho do texto, perguntando “é pra ler tudo isso tia?”, mas começou a leitura silenciosa, dispersando em alguns momentos, o que nos levou algumas vezes à sua carteira. Após a leitura silenciosa, pedimos que o aluno fizesse a leitura em voz alta de dois parágrafos da parte que foi lida por ele, que correspondia a aventura do Antônio. Os parágrafos são longos e apresentam palavras complexas (alvenaria, caatinga, ranzinhas, varanda etc.), além de muitas comparações de fundo metafórico. Abaixo, o primeiro parágrafo da narrativa “Os três irmãos e o Papa-figo”:

Antônio foi caminhando pelas ruas do bairro na direção da casa abandonada. Assim que a avistou, sozinho no meio de árvores corcundas e galhos ranzinhas, sentiu uma pontada de medo. Era uma casa grande, de alvenaria, com uma varanda e janelas enormes. Era até mais bonita que as casas da cidade, mas era também muito velha. A varanda parecia uma boca desdentada, e os janelões espiavam a caatinga como olhos que nunca piscavam. Até o telhado da casa, alto e pontudo, fazia lembrar um chifre. Antônio pensou mesmo que a casa parecia a cabeça de um gigante enterrado até o pescoço na terra.

Transcrevemos, abaixo, sua leitura em voz alta:

(29) **José:** () Antônio foi ca-mi-nhan-do pelas ruas do bairro na di:reção da casa assim... que a-vistou sozinho no no meio de avonis ((escrito: árvores)) co cor-cunda de galhos ((pulou: ranzinhas))... () se-sentiu uma pon pontada de medo era uma casa gran-de de al alvena-ria com uma... varanda de janelas e:nor-mes era era até de era até mais bonita que as casa da cidade mas era também muito velha... muito

velha a a varanda parecia uma boca... uma boca des-den-tada e os... e as... e os janelão es-pi-avam ((pulou: caatinga)) como olhos que nunca pis-ca-vam até o telhado... até o telhado... até o telhado da casa al-to e pontudo... alto e pontudo () lembram um chifre Antônio pensou mermo que a casa pare-cia a cabeça de um gi-gan-te ente enteRRAda en até o pescoço na terra

O aluno demonstra mais dificuldades à medida que lê, silabando e abaixando o tom de voz, além de apresentar uma leitura sem entonação, entretanto, sua leitura em voz alta já apresenta uma diferença em comparação com a primeira atividade que trabalhamos em maio. No mês de maio, a predominância era a leitura mais truncada, hesitante e neste mês de setembro já percebemos uma leitura menos silabada, mais compreensiva, na qual pulou apenas duas palavras por serem mais complexas e desconhecidas para ele (ranzinzas, caatinga), mas predominantemente quando sentia dificuldades, retornava e tentava de novo até conseguir.

Fizemos algumas perguntas para observar o que ele conseguia recontar da história. Começamos com a seguinte pergunta: O que os irmãos queriam descobrir?

(30) **José:** saber se o Papa-figo era verdade ((qual o irmão você acompanhou?)) o Antônio... ((o que aconteceu com o Antônio?)) não me lembro... ((o que aconteceu nessa parte que você acabou de ler? O que o Antônio viu?)) que o homem tava indo pra casa da da mulher que:: era pálida e branca a/aí ele tava... vendo da janela... a:té que ele fez um barulho aí eles dois ouviram... aí ele correu... aí ele foi pra esquina onde ele combinou de encontrar com os irmãos dele ((e o que ele achou a partir da conversa do casal: existia ou não Papa-figo?)) que que o Papa-figo existia... aí ele pensou que o Papa-figo existia ((por que ele pensou isso?)) é que ele viu o velho e a mulher conversando ((e o que eles conversavam?)) ele falou que ele tava sentindo falta do machado

A princípio, ele não conseguiu recontar a parte que leu, mas por meio de perguntas que fizemos, lembrou-se de vários momentos da história, mesmo que tenha pulado partes como a conversa do velho do saco e a mulher, mas um trecho (“...falta do machado”) foi resgatado com as perguntas feitas. José fez o relato sem “ecoar” as palavras do texto, demonstrando um movimento constante de alienação e separação. Percebemos que sua fala foi quase idêntica ao texto apenas em um pequeno trecho quando diz: **“da mulher que:: era pálida e branca (...)”** é similar à **“Uma mulher branca, pálida (...)”**. Entretanto, “ecoar” algumas palavras do texto que se está recontando é algo natural e veremos (nas próximas subseções) que ocorre também com Pedro e Andréia, mesmo que em graus diferentes.

Em sua recontagem, notamos que o aluno se lembrou de uma parte significativa da história, entretanto, vale ressaltar que não pedimos para ele recontar o final nem fazer inferências sobre a existência ou não do Papa-figo, pois já estava apresentando cansaço e incômodo (mexia-se na carteira, franzia o rosto, olhava para os lados etc.) com essas duas atividades, referentes à leitura e recontagem.

Durante as discussões coletivas sobre o texto, o aluno mais uma vez participou ativamente das discussões, inferiu que não existia Papa-figo e explicou algumas metáforas mais corriqueiras que apareciam no texto. Apresentamos os comentários do aluno e algumas perguntas da professora:

(31) **José:** ei tia... no final eles dizem que é uma lenda...

Profa. R: O que quer dizer o coração quase saiu pela boca?

José: porque ele tava com muito medo

Profa. R: Na história, o que quer dizer “correu mais que rato em festa de gato?”

José: rato corre de gato

Entretanto, nesses debates, ele não faz uso da folha que tem sobre sua mesa nenhuma vez - apesar de às vezes abaixar a cabeça como que tentando lembrar - talvez por não ter o costume de fazê-lo e esse ser um texto mais longo e difícil de localizar partes específicas. Isso o fez acrescentar partes que não existiam no texto, como por exemplo:

(32) **José:** aí ele encontrou uma biblia atrás de um... atrás de uma pedra... na história diz que ele encontrou uma biblia atrás de uma pedra ((não existe essa parte na história)).

Profa. R: O que o velho, que o Antônio seguiu, levava?

José: ele levava o fígado... ele levava o fígado ((para onde?)) pra feira... pegá farinha... ((não tem farinha na história))

Percebemos nessa resposta que o aluno refere-se a uma “bribe” (lagartixa) atrás de uma pedra, e depois, com a próxima pergunta, acrescenta que o velho levava o fígado à feira para comprar farinha, talvez relacionando com a realidade paraense, em que feira é um lugar onde normalmente isso é comprado. Parece-nos que mesmo não conseguindo lembrar-se desses trechos para poder responder satisfatoriamente às perguntas, ele acrescenta elementos novos e procura responder mesmo sem saber, reforçando a hipótese que formulamos de que procura atender ao que acredita que a professora espera dele, ou seja, um aluno “participativo”. Por outro lado, notemos que ao elaborar uma resposta, ainda que inventada, ele faz mais do que simplesmente calar-se. Ou seja, há um movimento de alienação e separação constante, pois ele está o tempo todo cruzando elementos que traz na memória (texto, experiências de vida, discussões em sala de aula) e pelo visto consegue chegar a interpretações válidas ou pelo menos próximas disso – a “bribe” não está no texto, mas também não é nenhum absurdo imaginar essa cena.

Continuamos interpelando individualmente José durante outras aulas do G4, e após fazermos isso em outras cinco atividades de leitura, uma atitude dele nos chamou atenção em uma atividade (discriminada no Quadro 4) passada para a turma 2003 (turma regular a qual o

aluno pertencia) em 14/11/2013 (151 dias de escolaridade - Quadro 1). Essa foi uma atividade de leitura em que os alunos não precisavam responder questão alguma sobre o que leram, deveriam apenas escolher um livro infantil daqueles que disponibilizávamos e lê-lo. Perguntamos para alguns alunos se queriam comentar o texto, respeitando aqueles que não quiseram, mas não questionamos José, pois ainda estava lendo seu livro.

Surpreendemo-nos quando, ao final da aula, José tomou a iniciativa de procurar-nos e perguntar “ei tia, quer saber o que eu entendi da história?”. Quando argumentamos que já era tarde, o aluno pareceu decepcionado, levando-nos a mudar de atitude e dizer que ficamos curiosas sobre o que ele tinha lido. O livro lido por José é uma adaptação infantil da história de “Aladim e a lâmpada mágica”, tem poucas páginas, com ilustrações que reforçam o escrito em cada uma, e cuja trama é simples e sem palavras complexas. Transcrevemos o resumo feito por ele do livro infantil “Aladim”, abaixo:

(33) **José:** eu entendi que o pai do Aladim morre aí aparece o mágico e dá moeda pra pra pra () ele... aí aí ele leva ele pra ver um tesouro que tá enterrado numa caverna... aí aí o mágico manda o Aladim pegá uma velha lâmpada mágica aí o Aladim solta e encontra um bocado de joia () aí encontra a lâmpada aí o mágico mandô encontrar ele... se ele não dá ele não joga a corda pro Aladim saí... aí sem querer o Aladim esfregou a lâmpada aí ele... aí ele... aí ele... ((olha para os lados)) se ele não desse a lâmpada não dava a corda pra ele aí sem querer o Aladim esfregou a lâmpada aí saiu um gênio... aí ele mandou o Aladim pedir três desejos que o mágico tinha trancado ele na caverna aí ele foi e pediu três desejos pra ele aí o primeiro desejo foi que o Aladim quer i pra casa aí aí chegô... ficô... e encontrô a filha do... a filha de um homem rico que morava num palácio aí ele encontrou a mulher dele

A recontagem começa com vários detalhes, mostrando que ele memorizou essa parte da narrativa e conseguiu recontá-la com suas próprias palavras. O maior problema ocorreu a partir do trecho “o Aladim quer ir pra casa (...)”, a criança começou a demonstrar aflição (olhando para os lados, balançando-se, franzindo o rosto) e pareceu esquecer o resto da narrativa, assim, terminou abruptamente “encontrou a mulher dele”. Apesar desse esquecimento do final da narrativa que poderia ser resgatado através de perguntas, é interessante observar que José, nesta atividade, leu a história de forma autônoma e a partir da sua leitura, quis recontá-la, sem se apoiar nos alunos ou professora e sem que fosse preciso que o questionássemos.

Podemos considerar nesse episódio que a pergunta dele é um pedido para que façamos de novo o que fizemos algumas aulas antes, ou seja, atendê-lo individualmente e questioná-lo sobre o texto. Podemos dizer que mobilizou ou mesmo produziu um “avatar de desejo” (Belintane, 2013), pois ele leu um texto sozinho e esforçou-se para compreender, ou seja, fez espontaneamente o que temíamos que não soubesse fazer e até “testamos” anteriormente.

Quando mudamos o foco do G4 para a leitura com produção de inferências e alteramos a denominação para G5, houve dúvidas se José iria para outro grupo ou ficaria no G5. Essas dúvidas surgiram pelos problemas apresentados por ele em: leitura em voz alta; compreensão e recontagem de textos longos, entre outros. Entretanto, levamos em consideração que esse aluno já apresentava uma leitura mais fluente, procurando ler com mais atenção e compreender o texto. Assim, apesar das ressalvas apresentadas acima, acreditamos que seria benéfico para sua aprendizagem permanecer no G5 para continuar a estimular seu “desejo” de buscar no texto os elementos necessários para sua compreensão e produção de inferências, sem que isso fosse uma resposta ao outro/professor.

Em 05/12/2013, trabalhamos as primeiras atividades que passamos no G5, entre elas, uma tira que selecionamos do Calvin e Haroldo (Figura 16) que iremos apresentar por ser a que requeria uma leitura mais cuidadosa. Nessa história aparece a imagem de uma lesma gigante deitada em uma cama e a mãe do Calvin comparando ele a uma lesma.

Nessa atividade, resolvemos não interpelar individualmente o aluno, mas observar como se sairia durante a leitura silenciosa do texto e nas discussões posteriores. José pareceu ler a tira atentamente durante o tempo que demos para os alunos lerem, nesse período, olhou-nos algumas vezes, mas não se aproximou. Começamos as discussões sobre o texto com as perguntas: “por que aparece uma lesma na tira? Por que a mãe do Calvin disse que ele parecia uma lesma naquela manhã?”. Frente às duas perguntas, José imediatamente levantou a mão e foi o primeiro a responder. É importante lembrar que, de acordo com a Tabela 7, a maioria das crianças, apesar de produzir explicações sobre a “lesma”, não conseguira fazer a relação lesma/lentidão, apenas quatro alunos, incluindo José, conseguiram fazer essa relação:

(34) **José:** eu acho que ele tá muito lento ((lento, por quê?)) tava com sono? Só sei que bem aqui na no último quadradinho tá... ele tá com o olho fechado e a mãe dele tá falando que ele tá parecendo uma lesma ((aponta para o texto))

Dione Moraes: Mas por que aparece uma lesma na história?

José: Eu acho que ele bem tá imaginando de novo quando ele fala “oh não aconteceu de novo” aí eu acho que ele tá imaginando... aí táqui ele na cama... ((imaginando o que?)) não sei... que ele é uma lesma... acho que ele se acostumou a imaginar um monte de coisas

Os comentários dele são interessantes, pois cita o texto (o que já havia feito em atividades como da Turma da Mônica), entretanto, diferentemente do que ocorreu em atividades anteriores, não esperou outros alunos darem a resposta para poder responder, fez sua inferência parecendo ter se embasado no texto que leu. Nas duas respostas dadas, José aparece na posição “alunos que a partir do escrito e\ou imagético, buscam desenvolver produções de sentidos mais complexos para o que leram”, pois ele parte do que é perguntado

por nós e desenvolve explicações e inferências a partir do que leu, acrescentando elementos novos. José comenta citando o texto (“... ele tá com o olho fechado e a mãe dele tá falando que ele tá parecendo uma lesma”), mostrando um entrecruzamento do que leu na tirinha com memórias de suas experiências (geralmente criança acorda de manhã cedo para ir à escola, porém acorda com sono sem vontade de arrumar-se, sair de casa etc.), assim, concluiu na sua primeira resposta que o Calvin está lento porque está com sono.

Com a segunda pergunta que fizemos “Mas por que aparece uma lesma na história?”, o aluno relacionou lembranças anteriores das histórias lidas e trabalhadas em sala de aula (“ele se acostumou a imaginar um monte de coisas”), com a tirinha que acabou de ler. Assim, ao fazer esses entrecruzamentos conseguiu afastar-se dos sentidos explícitos do texto e inferir que o Calvin está imaginando ser uma lesma.

Desta forma, a partir da análise que fizemos da sua resposta, percebemos que ele demonstrou um movimento de alienação e separação. Ou seja, as intertextualidades entre o texto lido com lembranças de experiências vividas e outros textos presentes em sua memória possibilitaram um afastamento dos sentidos explícitos da história. Esse movimento permitiu que ele produzisse inferências sobre o sentido metafórico do texto, tanto sobre a causa do Calvin estar muito lento (“está com sono”) quanto o porquê de aparecer a imagem de uma lesma (“se acostumou a imaginar...”).

Outro ponto interessante que identificamos foi sua reação ante um comentário de um aluno:

(35) **Gilson:** eu acho que ele tá sonhando que nem ela ((aluna)) falou... porque no outro ((quadro)) ele já tá aparecendo normal... eu acho que ele fala aqui sonhando... e no outro ele já pensa que é uma lesma e vai se rastejando pro chão... aí no outro a mãe dele acorda ele

Dione Moraes: está sonhando ou imaginando?

José: eu acho que ele tá imaginando que: ele é uma lesma aí ele desce se rastejando da cama... eu entendi o que o Gilson disse... mas como é que ele ia vim sentado? Se ele viesse rastejando ele ia de barriga pro chão

Em sua resposta, José não procurou interpretar a nossa intenção ao questionarmos (“está sonhando ou imaginando?”) para decidir se mudaria sua resposta ou não, manteve-se firme em sua hipótese que era imaginação do Calvin e assim, defendeu seu ponto de vista com um argumento lógico - “se ele viesse rastejando ia de barriga pro chão”. Conseguiu afastar-se o suficiente do explícito do texto, da resposta do amigo e da nossa interpelação, para responder e apresentar argumentos a favor de sua teoria, além de ter respondido ao que foi solicitado e acrescentando suas ideias na busca de desenvolver produções criativas de sentido.

Nessa atividade percebemos um avanço na atitude do aluno frente ao texto e nas discussões, principalmente em dois pontos: a) aparentou fazer uma leitura silenciosa mais cuidadosa do texto; e b) apresentou seus argumentos sem apoiar-se nas respostas dos outros, nem mudar de ideia de acordo com que acreditava ser esperado pela professora ou por nós. Durante as outras atividades passadas no G5 (discriminadas no Quadro 6) continuamos inquerindo José (pedindo que lesse, recontasse e dissesse o que entendeu) individualmente em sua carteira. Entretanto, não fizemos isso em todas as atividades, pois ao mesmo tempo em que não queríamos reforçar a dependência dele com relação a manifestações explícitas de “interesse” por parte da professora (ou de nossa parte), buscávamos estimular que tivesse um interesse próprio pelos textos.

Com o que apresentamos até agora, esperamos ter conseguido esboçar um quadro de sua trajetória e como procuramos lidar com suas habilidades, esclarecendo que houve outras atividades com resultados semelhantes. Apresentaremos o desempenho que obtivemos de José na última atividade que passamos ao final do ano letivo para que possamos fazer uma comparação com o diagnóstico inicial feito na pesquisa.

A atividade foi individual e realizamos na turma 2003, nos dias 13 e 20/01/2014 (aproximadamente, 180 dias de escolarização – Quadro 1), escolhemos trabalhar com várias leituras, entre elas, a história “Apaixonada...” (HQ “As Melhores Histórias em Quadrinhos da Emília”), com seis páginas. Essa história fala sobre o Pedrinho e a Narizinho quererem saber por quem a Emília está apaixonada, mas acabam descobrindo que é pela colcha de retalhos da cama da Dona Benta, quando veem a boneca deitada na cama e suspirando pela colcha.

Nessa atividade, solicitamos que os alunos lessem em voz alta, recontassem e explicassem o final da história. É preciso esclarecer que antes da leitura, perguntamos se os alunos sabiam o que era colcha de retalhos, frente às respostas negativas, explicávamos e mostrávamos a imagem do que é uma colcha feita de vários pedaços diferentes de pano costurados.

Pedimos que José lesse em voz alta a história e fizemos a gravação. Apresentaremos, abaixo, a primeira página da história seguida da transcrição que fizemos da sua leitura referente à essa página:

Figura 20: primeira página da história “Apaixonada...”.



Fonte: As Melhores Histórias em Quadrinhos da Emília (2011)

(36) **Primeira página:** apaixonada... narzinhos o tio bar... ba:rnabe acabou de estourar... pipoca... oba... e Esta esperando a gente para contar histórias de assom... asso:mbrança assombrança... adoro ouvir o tio Barnabé... Barnabé a gente fica com medo, mas não consegue mais parar de ouvir... cadê a Emília? ela é ((pula a palavra 'fã')) dessas histórias esquece a Emília anda muito... estranha ultimamente... ultimamente... como assim? fi... ficou quieti... quietinha na cama da vovó e não sai por nada

Na leitura da HQ, o aluno conseguiu ler toda a história de seis páginas em voz alta, em uma leitura relativamente lenta. Entretanto, se compararmos com a leitura feita em maio de 2013, esta teve menos hesitações, truncamentos, erros, retornos, silabações etc., o que acarretou em uma leitura de 36 palavras em um minuto (aquela foi de 25 palavras em um minuto).

Dessa forma, na sua leitura ainda identificamos alguns problemas como pular uma palavra (“fã”) e uma predominância de monotonia. Porém, já podemos perceber diferenças em relação à atividade da Turma do Cocoricó passada em maio de 2013, como por exemplo, voltar à palavra que considera difícil até conseguir acertar; conseguir ler todo o texto de seis páginas (em maio ele não passou de duas páginas e um diálogo), apesar de ainda apresentar mais dificuldades ao final; apresentar entonação nas perguntas (“cadê a Emília?” “como assim?”) etc.

Após outras atividades passadas neste dia e discriminadas no Quadro 3, perguntamos o que ele havia entendido da história:

(37) **José:** é... que a Emília tava apaixonada pela colcha de retalhos da avó dela ((quem queria saber isso?)) era... era o Pedrinho e a Narizinho

Em relação à pergunta que fizemos sobre o que entendeu da história, o aluno faz um resumo do final da narrativa e nomeou dois personagens que queriam saber por quem a Emília estava apaixonada. Nesse relato, José ateu-se aos momentos mais significativos da história (sem entrar em detalhes), porém conseguiu resumir os pontos principais da trama apenas com base em sua leitura, mesmo que tenha sido necessário interperlar com outra pergunta.

No final da história aparece a Emília deitada na colcha de retalhos (similar tanto a roupa quanto a própria boneca) da Dona Benta e o Pedrinho dizendo que a boneca estava apaixonada por essa colcha de retalhos, conforme a Figura 21, abaixo:

Figura 21: Último quadrinho da história “Apaixonada...”.



Fonte: As Melhores Histórias em Quadrinhos da Emília (2011)

Para que José explicasse o final da história, perguntamos: “Por que a Emília se apaixona pela colcha de retalhos?”. Uma resposta possível seria: porque é feita do mesmo material que ela.

(38) **José:** acho que era porque era macia ((então ela se apaixonaria por qualquer coisa macia?)) acho que sim...

Em sua resposta, o aluno não relacionou o fato de a Emília ser feita do mesmo material da colcha, algo percebido na imagem e na pista dada na fala da boneca com o adjetivo “linda” que se refere à aparência, excluindo indícios importantes que poderiam levar a outro entendimento. Entretanto, utiliza-se de suas lembranças (sobre camas e colchas serem macias) e a partir daí emprega essa característica mais geral (ser macia) para justificar a

paixão da Emília. Assim, entrecruza suas memórias com o texto (existe uma colcha, a Emília está deitada nela e apaixonada pela colcha) para produzir uma inferência, que apesar de não ser totalmente correta, é aceitável no contexto da história.

Percebemos que o aluno não muda de ideia com a nossa indagação (“se apaixonaria por qualquer coisa macia?”), não procurando interpretar o que era esperado que respondesse, ao contrário, mantém sua justificativa com base no seu entendimento da leitura. É interessante observar, no momento descrito acima, que se inverteu a posição que havíamos identificado e descrito de José – a princípio, demonstrava mudar de posição de acordo com que parecia que era desejado pela professora – agora, a nossa pergunta era mesmo para modificar a resposta (“porque era macia...”), mas ele não modificou.

A leitura de toda a atividade (seis páginas), a recontagem e a produção de inferência embasada apenas em sua leitura são um avanço considerável desse aluno, pois em vários momentos no decorrer do ano de 2013, ele demonstrou dificuldade em ler textos mais extensos (Turma do Cocoricó, Os três irmãos e o Papa-figo, entre outros). Foi um avanço, também, recontar a história com base no que leu e produzir inferências baseado em sua leitura, sem demonstrar preocupar-se em corresponder ao que poderíamos esperar dele.

Ao final deste ano letivo (início de fevereiro de 2014, por causa da greve de 2012) já podemos perceber um aluno que consegue ler e compreender a partir do texto e que não procura apenas corresponder ao que parecia ser desejado pelo professor, mantendo-se firme em sua opinião sobre a história.

Um fator importante, que concluímos principalmente com a análise dos dados de José, é que se faz necessário refletir sobre o quanto as discussões coletivas conseguem dar-nos a compreensão de como é a leitura dos alunos e se o professor está sendo claro em sua fala de forma a focar no texto utilizado - conforme discutiremos mais detalhadamente nas Considerações Finais.

4.2 Pedro

Pedro tem sete anos de idade, pertence a uma família de classe médio-baixa, é filho único de pais que trabalham no comércio de Belém e durante o dia, enquanto eles estão trabalhando, é cuidado por sua avó. É bastante assíduo às aulas, aparenta ser tímido, calmo, não costuma ser falante em classe e interage pouco com os outros alunos. Pedro demonstra

gostar bastante de ler: costuma pegar livros infantis na biblioteca da Escola de Aplicação e, afirma ter em sua casa histórias infantis, quadrinhos da turma da Mônica e outras HQs.

Um traço que chamava atenção é que, durante as aulas, Pedro apresentava comportamentos que pareciam ser de uma criança mais nova: pela entonação, pausas, tom de voz baixo, costumava ficar “emburrado” quando chamava e não podíamos atendê-lo imediatamente por estarmos dando atenção para outros alunos etc. Além disso, percebíamos mudanças no humor, estilo e comportamento frente ao texto e na sua interação conosco.

O aluno era considerado “leitor” de acordo com a tabela 1. Em consenso com essa informação, durante o período de observação ocorrido de 20/04 a 13/05/2013, o aluno nos informou que gostava de ler livros infantis e quadrinhos variados; entretanto, percebemos que Pedro raramente participava das discussões coletivas sobre os textos e não costumava tomar a iniciativa de responder as perguntas feitas. Além do mais, quando era questionado diretamente, algumas vezes, dava respostas lacônicas, mas fazia a leitura silenciosa demonstrando concentração e curiosidade sobre o texto, chamando-nos para fazer perguntas relacionadas ao que leu. Entretanto, iríamos confirmar ou rejeitar a primeira impressão de que Pedro era um leitor, durante a atividade de leitura individual que seria feita em outro momento.

Duas situações chamaram-nos atenção durante a observação: sua atitude durante as discussões coletivas e na hora do intervalo e/ou na saída da aula. Na primeira situação, nos debates sobre o texto - em que as outras crianças comentavam, discutiam, brincavam etc. - Pedro raramente falava, em vez disso, costumava reler o texto em silêncio ou observar os outros. Na segunda situação - quando chegava o intervalo e/ou o término da aula, no momento em que todas as crianças estavam eufóricas para sair - com certa frequência, Pedro continuava sentado em sua carteira lendo o texto trabalhado na aula, um dos livros infantis disponível na sala ou algum livro que havia pegado na biblioteca.

Na primeira atividade que passamos em 20 e 27/05/2013, referente à leitura em voz alta da Turma do Cocoricó, pedimos que Pedro lesse a história e fizemos a gravação. A história fala que a personagem Júlio ao encontrar os animais machucados, ajuda-os. Perguntamos primeiramente se Pedro conhecia esse quadrinho, a que respondeu que apenas pela televisão (animação da TV Cultura), ou seja, o quadrinho do Cocoricó era uma novidade para ele. Abaixo, apresentamos a transcrição que fizemos da sua leitura em voz alta:

(39) **Primeira página:** turma do cocoricó Machucou Ai ai ai ai nossa Alípio o que aconteceu? Tentei pular a cerca mas tor... cê... MAS topecei nela e caí

Segunda página: ca::lma amigão... deixa que eu cuido desse machuca:do... e agora é só:: arrumar a cerca... valeu Júlio... obrigação... vê:: sê:: não tenta mais fazer isso heim... ai ui a/ui... Mimosa
Terceira página: aí Jú-lio eu estava passean-do e sem querer acabei me cor... e:: en-ros-can-do no armi ((escrito: arame)) fa::rpa-do O:h! puxa puxa que puxa prontinho... Mimosa já fiz um CURativo... Nossa o PEssoa! anda dessas-trado ultimamente

Pedro leu com alguma fluência as cinco páginas da atividade, sem muitas silabações, atropelos, erros, retomadas etc., o que refletiu em uma leitura de 48 palavras em um minuto, observamos, porém, a apresentação de uma leitura predominantemente monotônica. Nas três páginas transcritas, ele sentiu dificuldades na leitura de poucas palavras mais complexas, como “tropecei” ou desconhecidas, como “arame”, mas tentou de novo, mesmo que não pronunciasse o “r” em “topecei” (às vezes, ele tinha dificuldade em pronunciar o “r” em encontros consonantais e suprimia-os ou substituía-os pelo “l”), e talvez tendo pronunciado “armi” é possível que não tenha entendido do que se tratava. Mostrou-se tranquilo e concentrado durante a leitura, sem mexer-se inquieto na carteira, dispersar-se ou demonstrar que queria parar.

Depois de ler as cinco páginas, conversamos um pouco com ele e por fim, pedimos que recontasse a história. Mostraremos dois recontos de Pedro da mesma história apenas para demonstrarmos uma singularidade observada:

(40) **Pedro:** É que o Júlio foi saltar da cerca e ele torceu o pé de... a:: PERna dele... aí o Júlio... ele ajudou ele fez um curativo... amarrou na perna dele e ele ficou feliz e o Júlio disse uma coisa... pra ele não mais fazer isso...

Perguntamos se ele lembrava-se de algo mais, porém ficou calado. Depois conversamos um pouco e perguntamos novamente se ele conseguia recontar a história que havia lido.

Pedro: ah! dos machucados? Eu me lembro que na primeira parte o Júlio tava vindo... ele veio ele viu o:: o Alípio ele tá... ele foi... o Alípio disse olha o que aconteceu com... Não... o A\o Júlio foi conversar com o Alípio pra saber o que aconteceu aí o Alípio explicou que ele ia pular a cerca mas ele acabou torcendo o pé dele... a PERna... então ele veio e enrolou um curativo na perna dele e ele disse não é mais pa ele pular a\ a cerca... depois veio a Mimosa... aí:: ele disse Mimosa... ela contou que ele foi... ela tava... passeando aí ela... tipo aquela cerca que fura... aí ele amarrou também outro curativo... e depois ele disse que aqui todo mudo é desastrado... e depois veio a... a Lilica... dizendo que eles tavam... ele e o papagaio estavam brincando de pira-pe\de pega-pega aí::: ela bateu na cerca do galinheiro ele disse **ah galinha!** ((não tem essa fala)) e ele:: ele fez um curativo também nela... depois ele foi pra ca::sa... ele foi dormir... e ele sonhou que tava vindo uma:: ovelha mas aí ela foi pular a cerca e machucou e ele disse outra vez vamos lá

Nessa atividade, na primeira tentativa de reconto, Pedro conseguiu fazê-lo de forma detalhada, mas apenas de uma parte da história referente ao primeiro acidente, em que o cavalo Alípio machucou-se na cerca. O nome do Júlio parece ter sido o único que conseguiu lembrar-se, por isso utiliza-se dele para falar sobre o cavalo de nome Alípio.

Na segunda tentativa, quando pedimos novamente que recontasse a narrativa, percebemos que ele fez várias tentativas de iniciar (“... o Júlio tava vindo... ele veio ele viu o: ...”) parecendo procurar um ponto de “entrada” no texto (“Júlio foi conversar com o Alípio pra saber...”), para a partir daí conseguir fazer a recontagem. Notamos, inclusive, que o início da primeira recontagem e o da segunda são similares, até o lapso da leitura (PÉ/PERNA) se repete. Depois de “encontrar” o começo, conseguiu recontar a história toda com riqueza de detalhes, além de ter sido o único que fez referência ao fato do final ser diferente, pois o Júlio está sonhando com o carneiro que se machuca.

Enquanto recontava, observamos que se mostrava inquieto, olhando para os lados, balançando-se na carteira, os braços junto do corpo - o que não percebíamos durante a leitura em voz alta - além de apresentar muitas pausas (transcrito por reticências: ...). Outro fator interessante é a forma detalhada - recontando parte a parte, uma fala, uma interpretação - da recontagem do aluno nos dois momentos. Parece-nos que ele sentia dificuldade em resumir sem se ater aos detalhes da história. Isso se nota, por exemplo, no primeiro momento no qual ele começou a dizer “ele torceu o pé de...”, percebe que estava incorreto e corrige “a: PERna dele”. Percebemos essa dificuldade em resumir, também, no segundo momento de recontagem, em que Pedro percebe que pira-pega (“pira-pe/”) não é nome que aparece na história referente à brincadeira dos personagens, assim, rapidamente corrige “de pega-pega”; e quando notamos que ele recontou a história na ordem certa dos acontecimentos e dos diálogos. Entretanto, nessa segunda recontagem, percebemos entrecruzamentos com lembranças presentes na sua memória quando ele acrescentou uma fala que não está no texto “ah galinha!”; e o arame farpado que chamou de “cerca que fura”.

Esses dados reforçam a informação da tabela geral e que notamos na observação, ou seja, Pedro lia. Além disso, nessa primeira atividade individual, conseguimos identificar que ele conseguia recontar o que lia com riquezas de detalhes. Porém, destacamos que essa história é mais explícita, simples e o tema (um animal machuca-se, o menino ajuda e conserta algo) é repetitivo, excluindo o final que é diferente, pois o animal é um carneiro presente no sonho do Júlio.

Na atividade passada em 24/06/2013, referente à Turma da Mônica em que os diálogos estavam incoerentes com a imagem, observamos que Pedro lia atentamente seu texto. Enquanto nós filmávamos, a Profa. R questionou individualmente Pedro, antes das discussões coletivas. Nesse momento, o aluno mostrou-se particularmente falante e seguro (sorria, apontava para o texto, procurava dar entonação nas falas e nas onomatopeias da história, mexia os braços, nos encarava etc.), conforme veremos nos seus comentários, abaixo:

(41) **Pedro:** aqui “socorro alguém pegou meu coelhinho” isso devia dizer a Mônica ((por quê?) Porque toda vez que o cebolinha pega pega o coelhinho dela, diz “socorro alguém pegou meu coelhinho” ((procura dar entonação. Aponta para o texto)).

E esse daqui é a fala “hiuhuuu Mônica...” essa é a fala do Cebolinha... porque quando ele se assusta com ela... quando ela faz quando ele faz uma gracinha com ela, quando ela pega a orelha do coelhinho e faz VU VU VU aí pam...pu:... ((onomatopeia de sons que aparecem nas HQs da Mônica, ele simula corporalmente a ação)) dá uma dá uma coelhada na cabeça dele que ele fica com olheira ((olho roxo)) “há há a mônica é dentuça” titia... isso aqui que tá dizendo que a Mônica é dentuça é é a Mônica ((balança a cabeça negativamente)) é o Cebolinha que tem que dizer “peguei o teu coelhinho” e isso daqui eu não sei qual é a fala ela tá dizendo “peguei o teu coelhinho não vou ((erra e retoma)) não devolvo rá rá ri ri rá o que você vai fazer me soltá foi brincadeira tome o coelhinho não me pendure nesta árvorê” tia, e essa aqui que tá dizendo “vem sansão vou te dar banho” é da mônica também e ela ela tá falando. Essa parte aqui eu entendi ((aponta para o início do texto)) foi a da Mônica essa foi o Cebolinha e essa daqui foi a Monica também “foi você Cascão **que pegou meu coelhinho**”.

Pedro leu essa atividade com relativa fluência (percebemos nas citações do texto) e conseguiu relacioná-la, ainda que superficialmente, com outras histórias da Turma da Mônica nas quais a Mônica geralmente pega o coelhinho, gira e acerta o Cebolinha que costuma ficar com o olho roxo. Observamos que o texto é simples e não necessita de inferências mais profundas para se perceber que as falas estão trocadas. Ao final de seu comentário, acrescentou a parte em negrito “que pegou meu coelhinho”, uma fala que é coerente com a situação ocorrida, mas que não está no balão da história lida. Interessante notarmos que ele faz a interpretação fala por fala, retorna e cita o texto várias vezes para embasar sua opinião, como se esse fosse um apoio necessário que precisasse para poder explicar a história.

Essa atividade favorece o “estilo” de leitura que já havíamos percebido nele: parte a parte, um a um, uma fala, uma interpretação. Não há uma história completa formando um “todo”, há apenas partes a serem lidas e compreendidas. Havíamos começado a perceber esse “estilo” de leitura na narrativa da Turma do Cocoricó, na qual o aluno procura recontar praticamente cada situação e diálogo da narrativa, como já comentado. Outro ponto importante é que Pedro não tentou criar explicações para a troca das falas, como feito por outros alunos; ele demonstrou utilizar o seu primeiro entendimento sobre os quadrinhos que possivelmente já leu da turma da Mônica para poder “julgar” parte por parte dessa história, ou seja, parece que sua primeira compreensão dos gibis não é reformulada e sim, é um ponto imutável onde se apoiar para “avaliar” o texto.

Pedro pareceu estar satisfeito em receber atenção individual nossa e da Profa. R, quando nós duas fazíamos menção de sair para falar com outros alunos, frente a uma pausa mais prolongada, retomava sua explicação. Durante as discussões coletivas sobre o quadrinho, Pedro ficou observando as discussões em silêncio, até que tomou a iniciativa de falar sobre quem estava na árvore, pois isso estava causando polêmica.

(42) **Pedro:** eu acho que é o Cebolinha ((por quê?)) diz “nunca mais pego o coelhinho da Mônica”.

Para dar sua resposta, Pedro demonstrou basear-se na memória de outras histórias em que, geralmente, quem pega o coelhinho é o Cebolinha, em um diálogo e na imagem em que aparece o Cebolinha. Entretanto, a criança ignorou os outros diálogos, como a fala “socorro alguém pegou meu coelhinho” que normalmente não seria dita pelo Cebolinha e que a personagem costuma trocar o “r” pelo “l”, ou seja, falaria “socolo...”, algo observado por outras crianças.

Ficamos surpresos com a iniciativa de Pedro em participar das discussões, pois fez isso pouquíssimas vezes durante o período de observação e não costumava responder as perguntas feitas nesses momentos, com exceção quando era dirigida a ele diretamente, além de mostrar-se receptivo apenas quando o atendimento era individual (na sala de aula ou na sala do projeto). Observamos que até o momento, as atividades passadas não exigiam uma leitura inferencial mais profunda, isso seria trabalhado na próxima leitura.

Em 26/08/2013, começamos as atividades com tiras do Calvin e Haroldo. A primeira cópia (Figura 12) entregue é referente aos nomes dos personagens e mostra uma tirinha na qual aparece o Calvin sentado no chão e o Haroldo pulando muito próximo a ele, a ponto de assustá-lo. Pedro ficou em silêncio durante a discussão, de cabeça baixa, relendo a tira e às vezes, observava o grupo.

A segunda cópia (Figura 13) continha duas tiras. Entre elas, apresentava uma tira em que na escola a Susie tem um adesivo sorridente em seu trabalho escolar e o Calvin, um adesivo com cara de vômito. Nessa atividade, primeiramente, colamos na lousa alguns adesivos com carinhas sorridentes, tristes, raivosas etc. para as crianças saberem do que os personagens estavam falando. Pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa, e depois, junto com a Profa. R, começamos as discussões coletivas, questionando diretamente Pedro sobre o que entendeu da tira que havia lido.

(43) **Pedro:** eu entendi que eles... que eles tinham um adesivo... que eles tiravam foto e colocavam num ade/colocaram num adesivo e colocaram no papel... ((como a Susie saiu-se no exame?)) é:: bem! ((e o Calvin?)) saiu ruim... ((por quê?)) porque: quando ele foi tirar foto ele vomitô

O aluno pareceu não entender o que era um adesivo com caras que expressam emoções, apesar de termos mostrado na lousa. A partir de trechos dos diálogos como “exame” e “adesivo com cara de vômito”, pareceu relacionar com situações vividas em que muitas vezes as professoras tiravam fotos dos alunos para por em atividades diversas. Assim, criou

uma história para interpretar o que não entendeu, construindo situações em que a Susie e o Calvin tiram uma foto, colam no adesivo e põem no seu trabalho. Pedro excluiu elementos textuais (diálogos e imagens) e acrescentou elementos que não poderiam ser concluídas a partir do texto (eles tiravam fotos; ele foi tirar foto e vomitou). Parece-nos que o aluno não conseguiu modificar seu entendimento anterior de experiência vivida “tiram fotos e colocam no papel”, para fazer a compreensão da tirinha.

Pedro possuía uma leitura relativamente fluente e conseguia recontar o texto lido com riqueza de detalhes, assim, esperávamos que também conseguisse fazer a compreensão dessa tirinha entrecruzando com lembranças anteriores. Entretanto, como já comentamos, entendemos que a leitura fluente e a compreensão não são habilidades necessariamente vinculadas e como essa foi a primeira atividade que exigia a produção de inferências mais profundas, resolvemos observar seu comportamento frente aos outros textos trabalhos.

Neste dia, a terceira cópia que entregamos (Figura 14) foi a atividade sobre inferência que discriminamos na tabela 4. Trata-se de uma tirinha na qual o Calvin aparece com um chapéu e um bigode que tirou de um tufo de seu cabelo. Depois da leitura silenciosa, perguntamos individualmente ao Pedro: Por que o Calvin tira o Chapéu?

(44) **Pedro:** Eu... eu acho que ele tirou o chapéu pa: mostrar o rosto dele... pro Haroldo conhecer ele...

Em sua resposta, apesar de ter criado uma explicação para o fato de o Calvin tirar o chapéu, ele explica incorretamente o motivo desse ato, o que pode ter ocorrido pela pouca familiaridade com as histórias e/ou por não entender a “relação” que existe entre o Calvin e o Haroldo, por exemplo. Em sua resposta, Pedro ignora a pergunta feita pelo Haroldo e elabora uma explicação na qual o tigre não havia reconhecido o Calvin, por isso ele tirou o chapéu. A leitura que o aluno faz dessa atividade parece-nos baseada apenas na imagem do texto: o Calvin estava disfarçado de bigode e chapéu, então pode ser que o Haroldo não lhe tenha reconhecido. Tanto nessa atividade quanto na anterior, ele demonstra destacar uma parte, um elemento do texto, isolá-lo e depois atribuir um significado, porém não confronta essa interpretação da parte com o todo, para ver se faz sentido.

Como já explanado, durante as discussões coletivas, muitos alunos (conforme as informações da tabela 4) responderam que o Calvin havia tirado o chapéu para responder a pergunta do Haroldo, mostrando de onde tirou o bigode, isto é, da cabeça. Entretanto, percebemos que Pedro parecia intrigado, observava os outros em silêncio e de vez em quando,

relia a tirinha. Ao final das discussões, perguntamos a opinião de Pedro sobre a atividade e sua resposta foi conforme veremos a seguir.

(45) **Pedro:** eu não queria fazer isso... eu queria só fazer coisas fácil... porque eu não gosto de fazer coisas difíceis ((o que é difícil pra ti?)) isso daqui... porque eu não soube dizer que era porque “muito grosso. De onde você tirou esse pelo?” aí ele tira o chapéu e disseram que porque foi da cabeça... ((e que texto é fácil pra ti?)) pa mim... é fácil ler e entender ((e qual texto você consegue entender?)) não sei...

A sua resposta é interessante, pois imaginemos que ele poderia dar uma interpretação absurda à tira, contentar-se com isso e não notar que o texto é “difícil”. A sua frustração diante do “difícil” é, nesse sentido, um bom sinal de que sabe que existe algo para além de sua compreensão no momento – há um horizonte, uma direção na qual avançar. Essa direção pode ser aquela na qual sujeito parte da palavra do outro (no caso, o texto lido), mas cria algo de seu, isto é, cria sentidos, inferências etc. a partir do escrito, mas entrecruzando com informações que traz para ele. Trata-se do que Riolfi e Magalhães (2008) chamam de “sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria” ou até de outro posicionamento mais desejado que seria a “subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa”.

Ressaltamos que Pedro consegue ler (e recontar) textos longos e mais explícitos, podendo chegar a leitura de cinco páginas e sob esse ponto de vista, pode ser considerado alguém que “sabe ler”, porém demonstra um desconforto na leitura de textos que, apesar de curtos, são mais densos. Importante observar que ele parece apresentar três características referentes à sua leitura: a) no reconto, pautado pela metonímia – ele inicia o primeiro elemento e vai passando de um em um, na ordem; b) na interpretação, pautado pela metáfora localizada, atém-se em detalhes e constrói explicações em volta deles, não procurando relacioná-los com o todo para ver se fazem sentido; c) quando constrói uma interpretação de um texto ou de partes dele, parece não conseguir retroagir e construir outros sentidos diferentes. Resolvemos observar atentamente o desempenho de Pedro nas próximas atividades.

Construímos a segunda atividade (Figura 15), passada em 09/09/2013, com duas tirinhas (nas quais ora o Haroldo aparecia grande e falante e ora, pequeno e imóvel), e fizemos a seguinte pergunta por escrito: “O Haroldo é real ou um tigre de pelúcia?”. Entregamos a atividade, junto com a Profa. R, e pedimos que as crianças lessem em silêncio. Durante essa leitura, ouvimos Pedro falar sozinho que não estava entendendo, assim, fomos à sua carteira para saber qual era a sua dificuldade.

(46) **Pedro:** porque tem umas partes aqui... re::mos... remos? Remos... ((com o som de dois erres))

Dione Moraes: mas tem uma separação de sílaba aqui... o que tá escrito aqui?

Pedro: que... remos ((ainda com o som de dois erres. Repete, mas com o som de um r)) queremos.

Pedro encontrou problemas em ler um diálogo na narrativa que tem uma separação de sílaba da palavra QUE-REMOS, na qual o QUE fica na linha superior e REMOS, na linha inferior. A dificuldade na leitura de uma palavra pareceu impedir o aluno de avançar, assim, em vez de pular a palavra e ler o restante do diálogo para depois retroceder e dessa forma, descobrir o sentido a partir do contexto, ficou “preso” naquela palavra que não conseguia entender.

Em seguida, pedimos para Pedro ler o comando da questão e responder: O tigre Haroldo é real ou um tigre de pelúcia?

(47) **Pedro:** O tigre Haroldo é real ou um tigre de pelúcia?... Pra mim, ele... é real... ((por quê?)) eu acho que ele é um ursinho de pelúcia e acho... e acho que... que uma fada transformou ele de verdade.

Pedro leu a pergunta fluentemente, sem hesitações e silabações, porém, demonstrou certo incômodo no momento de respondê-la, olhando para os lados e balançando-se na carteira. Apresentou uma compreensão a partir das imagens e produziu uma identificação errada sobre sua leitura para tentar explicar aquilo que não havia entendido: as estrelas e planetas (símbolos de machucados nas HQ) que aparecem quando o Haroldo pula no Calvin podem ter dado a ideia de “mágica” de fada, conforme a Figura 22, apresentada a seguir.

Figura 22: Quadro em que o Haroldo pula no Calvin.



Fonte: Bill Walterson (1990)

Mais uma vez, Pedro excluiu informações presentes no texto (expressões do Calvin e da mãe etc.) e embasou-se em fragmentos da história para produzir explicações concentradas

na primeira tira que compõe a atividade, não depreendendo o sentido metafórico. Assim, como não consegue fazer a leitura da metáfora visual presente nas tiras, procura fazer superficialmente uma relação com algum outro texto conhecido por ele. Destarte, utilizando-se dessa lembrança para suprir o fato de não conseguir, a partir da leitura, produzir os sentidos corretos da história, o aluno cria um quadro no qual uma fada transforma o Haroldo em um ser real e assim explica sua “transformação”. É preciso destacar que essa resposta não destoia muito daquelas dadas por outras crianças para explicar as “mudanças” do Haroldo, conforme foi visto na seção 2, como por exemplo: “voltou três anos no tempo”, “um mágico realiza o desejo dele...” etc.

Em uma atividade que produzimos e passamos na turma 2003 no dia 16/09/2013 (97 dias de escolaridade – Quadro 1), coletamos um dado interessante de Pedro ao trabalharmos um exercício que objetivava ressaltar a relação entre a imagem e o texto escrito na leitura de tiras e HQs. Desta forma, apagamos os diálogos originais e escrevemos diálogos incoerentes com a imagem em duas tiras.

Figura 23: Atividade do Calvin e Haroldo com as falas trocadas.

1.



2.



3.



Pedro não estava participando das discussões coletivas, por isso fomos à sua carteira e pedimos que respondesse a consigna escrita da atividade: Qual imagem está de acordo com a conversa do Calvin e da mãe?

(48) **Pedro:** acho que é esta aqui ((aponta para a primeira tira))

Dione Moraes: O Calvin está chorando?

Pedro: Pra mim sim... porque eu acho que isso aqui é gotinha

Essa explicação é significativa porque a “gotinha” (ou seja, lágrima) a que o aluno se refere são as linhas cinéticas em volta do Calvin no segundo quadro da primeira tira. Perguntamos se ele leu as outras tiras e chamamos sua atenção para o rosto do Calvin e da mãe dele (estão sorrindo), explicamos que aquelas linhas significavam que o Calvin estava se mexendo. Ele pareceu ficar em dúvida e começou a reler a atividade; depois de um tempo, voltamos à sua carteira e perguntamos qual era alternativa certa, mas ele disse não saber.

Nessa atividade, o que percebemos de mais interessante foi que o aluno se ateuve apenas às linhas cinéticas em volta do Calvin no quadro do meio, um pequeno detalhe, que interpretou como lágrimas, para desenvolver sua explicação. Ele ignorou o sorriso do Calvin e da mãe, os demais quadros que compõem a tira, e caso tenha lido todas as alternativas, parece ter ignorado a terceira tira na qual os indícios apresentados na imagem e no texto verbal são mais coerentes entre si. Observamos que talvez ele tenha se fixado na primeira tira porque foi a primeira lida, assim, não conseguiu “desfazer” a interpretação feita dos tracinhos como lágrima, isto é, demonstra dificuldades em reinterpretar uma leitura feita (começamos a perceber isso em atividades anteriores como HQ da Mônica e tira do Calvin), a metáfora é “irreversível”. Essa possibilidade pode gerar problemas de leitura, pois geralmente precisamos mudar a primeira compreensão (às vezes, mais de uma vez) feita quando lemos um texto.

As atividades que produzimos podem ajudar a trabalhar sua leitura inferencial, proporcionando que o aluno se arrisque e faça entrecruzamentos com a memória de outros textos (e experiências vividas) para poder compreender o que lê, pois com suas costumeiras leituras solitárias de textos mais explícitos, isso não era requisitado. Desta forma, procuramos interpelar a criança (individualmente ou nas discussões coletivas) durante as atividades, para que se arriscasse na produção de inferências e modificasse a posição que parecia encontrar-se frente ao escrito.

Com o início dos reagrupamentos, decidimos que Pedro iria para o G4, constituído de alunos que já liam, mas precisavam trabalhar a leitura silenciosa com compreensão do

explícito textual. Entendemos que seria produtivo começar a trabalhar com textos extensos, algo que ele parecia se identificar, mas procurando provocar pequenas quebras na relação que demonstrava ter com o texto.

Assim, iniciamos o G4, em 19/09/2013, com o texto “Os três irmãos e o Papa-figo” que tinha a extensão de cinco páginas. Entre as atividades do G4 (discriminadas no Quadro 5), apresentaremos apenas o desempenho do aluno referente à essa narrativa, porque ele teve atuação semelhante com os outros textos passados nesse grupo. A narrativa discorre sobre três irmãos (Antônio, Francisco e João) que buscam descobrir se a lenda do Papa-figo era verdadeira.

Pedro mostrou-se interessado nessa leitura, o texto é explícito com algumas expressões de fundo metafórico. Ele não reclamou do tamanho da história a ser lida, nem se mostrou cansado ou aborrecido, pelo contrário, leu a atividade com extrema concentração, atento aos detalhes e demonstrando curiosidade por outras partes da narrativa, conforme mostraremos. Durante a leitura silenciosa, perguntamos se entendeu a história.

(49) **Pedro:** não entendi muito bem... o Papa-figo era uma mulher?... aqui tá dizendo que era uma mulher que comia fígado... ela tinha dor de barriga eu acho... tinha uma mulher que comia fígado... era fígado de boi não era de criança... foi isso que o médico disse... ((retorna ao texto))

Pedro: tia... aqui não tem aquela parte que ele entra lá dentro do casarão?

Nesse momento, no seu primeiro comentário, pareceu sentir dificuldades com um texto longo demais (além de não ser totalmente linear) para retomar *ipsis literis*. Assim, Pedro ficou com trechos na memória e teve que fazer o que evitava em outros casos – juntar uma parte com a outra. Ele leu a parte do *João* e o final da história e, a curiosidade pelo que aconteceu na casa velha, levou-o a ler a parte do *Antônio*, fazendo o total de leitura de três páginas “cheias” com expressões de fundo metafórico e palavras que desconhecia. Destacamos que ele foi o único que leu a aventura de mais de um personagem; outros alunos mostraram curiosidade, mas queriam que a gente contasse a história, alegando estarem cansados de ler.

No seu primeiro comentário, ele conseguiu recontar os pontos principais do que leu, a despeito de fazê-lo de uma maneira superficial e confundir a doença da mulher da história, que na verdade tinha lúpus. Apesar de incorreto, isso é interessante, porque para tentar compreender a palavra “lúpus”, cujo sentido certamente desconhece, parece ter feito uma relação com sua experiência, pois algumas vezes Pedro alegou estar com dor na barriga e precisar ir mais cedo para casa. No segundo comentário, ele demonstrou uma curiosidade pela história do casarão velho, e isso o motivou a ler essa parte.

Durante as discussões em sala de aula, Pedro ficou relendo o texto e, às vezes, observava os outros em silêncio. Por fim, parecendo intrigado, o aluno chamou-nos e perguntou:

(50) **Pedro:** tia... como o marido da dona Amélia morreu? Aqui não fala...

Ficamos surpresos com a pergunta, pois foi uma dúvida que não nos ocorreu, por isso, limitamo-nos a responder que não sabíamos. Nesse questionamento, Pedro novamente atentou a detalhes da narrativa, pois existe apenas uma menção rápida sobre a Dona Amélia ter ficado viúva jovem, feita pelo Doutor Tavares, assim, a parte questionada realmente não é dada no texto. Como não encontrou resposta, Pedro saiu para o intervalo, quando terminou seu lanche, voltou à carteira e ficou relendo o texto trabalhado enquanto as outras crianças corriam pelo pátio. Aproveitamos para pedir que recontasse a parte (ou partes) que leu:

(51) **Pedro:** o Antônio viu o velho chegando... viu o velho... chegando... na casa da dona Amélia... e então ele... trouxe um saco pesado nas costas aí não sei um negócio de POF aí ele entrou na casa e disse: do-dona Amélia... aí ele trouxe um fígado bem fresquinho aí ele disse que ele ía trazer um tem/ uma coisa pra temperar... aí ele disse: sabe do que eu sinto falta? Aí ela disse: não sei. Do MACHADO... ela disse: nem me fale... porque o machado ajudava ele a trazer fígado pra ela... aí u::... ele tava vendo tudo mais não conseguia ouvir a conversa ((ele quem?)) o Francisco... mas o Machado morreu de infarto do coração... eu acho... ((lembra de mais alguma coisa?)) e ele tava vendo uma cabeça... e no final ele tava vendo uma cabeça (...) e uma camisa branca da mulher aí ele saiu correndo como um rato em festa de gato...

Pedro mostrou-se mais animado na recontagem dessa narrativa (nos encarava, sorria, mexia as mãos etc.) do que percebemos nos comentários das tirinhas, por exemplo. Importante destacar que ele conseguiu recontar toda a parte do Antônio que exige uma leitura cuidadosa e atenta aos detalhes, pois necessita de alguma inferência para compreendê-la. Dessa maneira, identificamos um processo de alienação, na qual Pedro ateu-se de forma minuciosa ao texto lido, “ecoando” algumas frases praticamente como estavam na história, conforme exporemos abaixo:

- 1) A sua fala de **“não sei um negócio de POF”** corresponde a **“deixou o saco no chão com um *pof*”** no texto. Pedro parece não ter entendido o sentido da expressão, isto é, que “POF” representa o barulho feito pelo saco pesado quando bate no chão;
- 2) Em **“do-dona Amélia”** é idêntico à **“do-dona Amélia”**, escrito na história;

- 3) Em **“ele disse trouxe um fígado bem fresquinho”** é um resumo dos diálogos entre a mulher e o velho: **“Mas está bem fresquinho? Mamais fefresco, impossissível”**;
- 4) Quando diz **“uma coisa pra temperar...”** é similar à (**totrouxe cocoentro pra tetemperar**). Talvez por não saber o significado de coentro, tenha trocado por “coisa”, cuja primeira sílaba é igual a palavra que leu (COentro/COisa);
- 5) A fala do aluno **“sabe do que eu sinto falta? Aí ela disse: não sei. Do MAchado... ela disse: nem me fale...”** são praticamente os mesmos do texto **“- Dodona Amélia, sabe o que meme faz fafalta nesta cacasa? - Não sei, meu velho. O que te falta? - Machado. - Nem me fale!”**. Esse trecho é interessante, pois ele “ecoa” um trecho longo do texto, quatro falas que reproduziu quase literalmente;
- 6) Quando Pedro diz **“e ele tava vendo uma cabeça... e no final ele tava vendo uma cabeça”** vemos algo similar ao que está no texto **“no mesmo instante duas cabeças apareceram na janela e olharam direto para ele. Uma era a cabeça barbada do velho, e a outra, a cabeça branca da mulher”**. Entretanto, parece que Pedro não entendeu o sentido metonímico da expressão, isto é, que cabeça representa o todo que são as duas pessoas (homem e mulher) que aparecem na janela. Em sua fala, demonstra ter feito uma interpretação literal da expressão, e assim, a personagem estava vendo apenas “cabeças”.
- 7) Em **“correu feito rato em festa de gato”** que fala ao final do seu reconto, temos a repetição literal da frase do texto, sem modificação alguma.

Entretanto, também percebemos um movimento de separação em sua recontagem quando relaciona:

- 1) As explicações que escutou nas discussões sobre o texto em sala de aula referente ao fato de Machado ser uma pessoa e não um instrumento, a partir daí utilizou Machado/pessoa em sua fala;
- 2) As duas histórias lidas (percebido no resumo feito), detendo-se na história que queria ler (a parte do Antônio) e utilizando um pequeno detalhe da outra parte lida referente à existência e a morte do Machado; e

- 3) Criou partes que não estavam na história (“Machado morreu de infarto”). Pedro pareceu ter entrecruzado o texto com memórias anteriores, que são críveis, como alguém morrer de infarto, o que seria uma solução para sua dúvida anterior.

Chamamos a atenção para o fato de o aluno procurar diferenciar as vozes do texto, imitando inclusive a personagem gaga (“do-dona Amélia”), e ter conseguido recontar o que leu com coerência. Com textos mais extensos e menos densos, a criança demonstrou conseguir fazer a leitura e a sua recontagem. Entretanto, observamos que algumas referências feitas sobre Machado ser uma pessoa tenham sido devido aos comentários (nas discussões sobre o texto) que ele não era um instrumento e não porque ele concluiu isso a partir de sua leitura.

Com a reorganização dos grupos, decidimos que Pedro permaneceria no antigo G4 (agora denominado Grupo 5 - G5) que mudou de foco, ou seja, seria composto por crianças que liam, mas precisavam trabalhar a compreensão inferencial. A primeira atividade do G5 foi trabalhada em 05/12/2013. Começamos com uma tirinha do Calvin e Haroldo (Figura 16) na qual surge a imagem de uma lesma gigante deitada em uma cama.

Entregamos esse texto e pedimos que as crianças fizessem a leitura silenciosa. Pedro estava lendo seu texto concentrado, depois de um tempo, fomos à sua carteira e perguntamos o que ele havia entendido da tirinha.

(52) **Pedro:** que o Calvin tá uma lesma...

Dione Moraes: Por que aparece uma lesma na história?

Pedro: Acho que uma lesma grudou na costa dele

Quando fizemos a pergunta, Pedro estava deitado em cima dos seus braços apoiado na sua carteira e não se levantou para responder as perguntas, parecendo estar bastante desanimado. Nas suas explicações, percebemos que ele não conseguiu inferir o aparecimento da imagem da lesma nem o porquê dela existir na história. Na primeira resposta (“que o Calvin tá uma lesma...”), repetiu de forma quase idêntica uma parte da fala da mãe do Calvin (“... você está parecendo uma lesma esta manhã”). Na segunda, procurou criar explicações para a presença da lesma e mais uma vez demonstra sua dificuldade em relacionar a parte com o todo, pois se atém a detalhes (a presença da imagem da lesma e talvez o comentário da mãe do Calvin) para tentar entender a metáfora.

A próxima atividade, dividida em três partes e trabalhada em dois dias, foi um texto mais extenso e menos denso do que o anterior, porém muitas partes necessitam de inferência para serem compreendidas. Iniciamos esse trabalho em 13/12/2013. Entregamos um texto e pedimos que fosse inferido o que acontecia na tirinha (Figura 17), na qual o Calvin está distraído sem dar atenção à professora, por isso é enviado ao diretor.

Perguntamos individualmente para Pedro: O que está acontecendo na 5ª tira, isto é, o que a professora parece estar falando com o Calvin? Quem é esse homem que aparece no último quadro?

(53) **Pedro:** é que o Calvin tava querendo saber da carta... ele tava só pensando... e a professora brigou com ele e mandou ele pro castigo ((quem é esse homem?)) o diretor...

Ficamos surpresos com a sua resposta, pois Pedro conseguiu fazer a inferência correta a partir da sua leitura, sem limitar-se a descrever os quadros ou criar explicações a partir de detalhes que não se relacionavam com o resto da história. Ele inferiu corretamente o que estava acontecendo com o Calvin (“tava só pensando”), e os resultados disso (“a professora brigou com ele...”; “mandou ele pro castigo”) embasado na tira e talvez em memórias de sua experiência de vida, pois se um aluno não responde a professora, ela pode brigar e enviá-lo ao diretor. Notemos que essa tirinha é mais simples, isto é, não tem um elemento metafórico.

A segunda e terceira partes da HQ foram trabalhadas em 19/12/2013. Entregamos a primeira cópia da história que se encerrava antes do Calvin “descobrir” quem enviava as cartas para ele (Figura 18). Primeiro, pedimos que as crianças fizessem a leitura silenciosa e durante a discussão coletiva, perguntamos diretamente para Pedro: quem enviava as cartas para o Calvin?

(54) **Pedro:** eu acho que é o Haroldo... ((por quê?)) porque o pai e a mãe não mandam cartas xingando o filho... e o Haroldo tá com... com cara de culpa aqui ((aponta para imagem que está na Figura 24))

Figura 24: Haroldo com “cara de culpa”.



Fonte: Bill Watterson (1996)

Em sua resposta, ele utiliza dois argumentos para justificá-la: o primeiro parece ser embasado em memórias de sua experiência de vida, pois entende que os pais não enviam cartas ofendendo seus filhos e o segundo, a partir da tira lida, acusa o “ar de culpa” do Haroldo. Esse segundo argumento é interessante, pois não é algo dito explicitamente, ele deve ter relacionado com algo conhecido (outras HQs, desenhos animados, experiências de vida etc.) para comparar com esse quadro e afirmar que olhos virados para cima, enquanto o Calvin questiona quem lhe “envia” as cartas, indicam culpa.

Entregamos a última parte da história, pedimos que fizessem a leitura silenciosa. Para provocarmos as discussões, perguntamos para as crianças, incluindo Pedro: o que o Haroldo cochicha para o Calvin?

(55) **Pedro:** falou pra ele pra eles enviarem uma carta pra Susie pra ela pensar que é de uma outra pessoa que tá mandando pra ela... é um anonimato

Pedro tomou a iniciativa de responder a pergunta feita para a turma e parecia animado em fazê-lo (encarava-nos, sorria e mexia os braços), percebemos a mesma animação nas duas explicações anteriores. Em sua resposta, Pedro conseguiu relacionar o quadro no qual o Haroldo cochicha algo para o Calvin com aquele em que aparece a Susie recebendo uma carta ao final da história. Tanto na resposta do dia 12 de dezembro quanto nas duas anteriores, ele não se limitou a criar explicações em torno de um detalhe para interpretar a história, o que nos deixou bastante satisfeitos. Em vez disso, faz inferências embasando-se na sua leitura e nas memórias de suas experiências de vida, assim conseguiu relacionar a parte com o todo. Porém, apesar de fazer as inferências corretamente, notemos que esse texto também não tem o elemento metafórico como algumas tiras trabalhadas anteriormente, por exemplo, a da “lesma”.

Na última atividade passada em 13, 20 e 23/01/2014 para a turma regular 2003, a qual o aluno pertencia, passamos atividades individualmente para os alunos na sala do projeto. Ali, pedimos que eles lessem uma tira do Calvin e Haroldo e a história “Apaixonada...” da HQ As melhores histórias em quadrinhos da Emília (ambas requeriam uma leitura inferencial metonímica). Apresentaremos primeiro a tirinha do Calvin e Haroldo, a seguir:

Figura 25: Tirinha do Calvin e Haroldo: o fosso.



Fonte: Bill Watterson (2009)

Antes da leitura, perguntamos se as crianças sabiam o que é um fosso e o que é uma mina terrestre. Para aqueles que não sabiam, explicávamos; entretanto vale a pena observar que a maioria das crianças, inclusive Pedro, sabia do que se tratava, segundo eles, por causa de desenhos animados. Em 20/01/2013, pedimos que Pedro fizesse a leitura silenciosa dessa tirinha e depois perguntamos o que ele entendeu da história:

(56) **Pedro:** ele chegou em casa e depois o Haroldo pulou e bagunçou tudo e ele tá e ele ficou todo ferido

Dione Moraes: Por que o Calvin quer que o pai construa um fosso pra tigres?

Pedro: por causa que ele ((Haroldo)) só causa desastre... e o fosso vai impedir ele de ele não vim

Na primeira resposta, Pedro limitou-se a descrever os três primeiros quadros da história, ignorando o quadro final que seria o desfecho. Mas com a segunda pergunta feita, ele explicou o final da narrativa, retrocedendo aos quadros anteriores da história para justificar sua resposta. Percebemos que a criança fez entrecruzamentos para a compreensão: um fosso serve para separar algo, o Haroldo só causa desastre, então o fosso vai impedir isso de acontecer. Nessa segunda resposta, Pedro conseguiu fazer uma inferência metonímica relacionando causa (“ele só causa desastre...”) e consequência (“e o fosso vai impedir ele...”) na sua produção de sentidos.

A segunda atividade foi referente à história “Apaixonada...” que tem seis páginas, na qual para entender o final é preciso fazer alguma inferência. Antes da leitura, explicamos e mostramos que colcha de retalhos é um cobertor feito de pedaços de panos diferentes. Pedimos que Pedro fizesse a leitura silenciosa e quando terminou, perguntamos: Por que a Emília se apaixona pela colcha de retalhos da Dona Benta?

(57) **Pedro:** ah! é porque que ela tá encantada ((por quê?)) por causa que ela gostou ((por que ela gostou?)) é porque é o mesmo que a roupinha dela

O aluno se atém apenas às roupas da Emília, não relacionando o fato de a boneca ser toda feita de retalhos e por isso ter se apaixonado pela colcha. O aluno demonstrou sentir dificuldade em fazer uma fala mais explicativa do texto apesar de nossas perguntas, isto é, parece ficar “girando” numa fala mais parafrástica. Entretanto, ao final, ele procura apresentar uma explicação plausível para o amor da boneca, conseguindo relacionar o que lhe chamou atenção na imagem (a roupa da Emília), em vez de limitar-se a criar uma justificativa a partir de detalhes sem confrontar com o todo para ver se fazia sentido. Por isso, apesar de não ser a justificativa correta, é algo possível de se compreender, principalmente quando observamos a imagem da HQ na qual os retalhos da roupa da Emília destacam-se mais do que os retalhos da própria boneca.

Depois dessa resposta, pedimos que Pedro recontasse a história lida que transcreveremos a seguir.

(58) **Pedro:** É que ela ficou apaixonada por isso aqui ((pelo quê?)) por essa cama que tem... parece o vestidinho dela... ((quem queria saber se ela estava apaixonada?)) o Pedrinho e a Narizinho... ((o que eles queriam saber?)) eles queriam saber por que a Emília tá tão esquisita... ela tá apaixonada por alguma coisa... depois eles foram lá no quarto da dona Benta e viram que ela tava apaixonada pela cama.

Em sua recontagem, a princípio, o aluno limitou-se a explicar o final da história, por isso, fizemos duas perguntas para que desenvolvesse um reconto da narrativa inteira: “quem queria saber se ela estava apaixonada?”, “o que eles queriam saber?”. A partir de interpelações, Pedro fez um resumo do texto lido, sem precisar fazer uma descrição esmiuçada das seis páginas da história, e sim, recontou a HQ dando destaque aos seus principais pontos. Chama-nos atenção que essa recontagem difere das anteriores referentes às histórias mais extensas e explícitas (HQ Cocoricó e Papa-figo...), nas quais ele recontou parte por parte com riqueza de detalhes. Desta vez, porém, tivemos que interpelá-lo com algumas perguntas para que explanasse sobre os principais acontecimentos.

Percebemos mudanças no desempenho de Pedro, principalmente nessas atividades passadas em janeiro de 2014. Isto é, ele manteve sua leitura com fluência de textos mais longos, mas procurou fazer um reconto mais sucinto. Além disso, em relação aos textos mais curtos e densos (ou trechos que requeriam uma inferência metonímica) demonstrou retroagir e produzir sentidos a partir do que leu, entrecruzando com o que trouxe para o texto. Ou seja, Pedro apresentou nessas últimas atividades uma posição similar ao que Riolfi e Magalhães (2008) chamam de “sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria”.

Refletindo sobre o trabalho com textos mais longos e explícitos e textos curtos e densos, um ponto importante que concluímos no trabalho com Pedro, que discutiremos de forma mais detalhada nas Considerações finais, é que na escola ambos devem ser trabalhados de formas distintas, pois requerem diferentes habilidades das crianças.

4.3 Andréia

Andréia é filha de pais que trabalham no comércio de Belém, afirma ter livros variados em casa (infantis e HQs), além de pegá-los na biblioteca da Escola de Aplicação. Desde o início, a aluna mostrou-se comunicativa, conseguindo expressar-se de forma desenvolta tanto nos diálogos com outras pessoas como nas explicações dadas sobre os textos lidos. Ela demonstrava autonomia em sala de aula, pois tomava a iniciativa de ler com concentração os textos trabalhados e costumava responder as perguntas feitas sobre eles; além disso, percebemos essa autonomia em outros momentos – ao organizar-se, fazer as atividades durante a aula, guardar material etc. - nos quais não precisávamos estar ao seu lado para que o fizesse.

De acordo com a Tabela 1, a aluna estava entre aqueles considerados leitores. Em consenso com essa informação, durante nossa observação ocorrida de 20/04/2013 a 13/05/2013, percebemos que ela respondia às perguntas durante as discussões coletivas, demonstrava interesse e fazia a leitura dos textos trabalhados. Quando perguntamos quais livros conhecia, ela respondeu que já tinha lido HQs (turma da Mônica jovem e criança); adaptações infantis de livros de contos de fadas, entre outros, livros esses que tinha em casa e/ou que emprestava da estante presente na sala de aula e biblioteca da escola.

A primeira atividade de leitura individual, passada em 20 e 27/05/2013, foi da Turma do Cocoricó em quadrinhos onde a personagem Júlio ajuda os animais da fazenda. Pedimos que Andréia fizesse a leitura em voz alta dessa HQ e transcrevemos duas páginas dessa leitura, abaixo:

(59) **Primeira página:** Ai, Ai nossa... A/ NÓssa Alipú...Alipô...u o que aconteceu? te...ten-teÍ pulá... LÁ a cerca mas tro-pe-ce-i NÉ-la e caí.

Segunda página: Calma ami: a-mi-gão deixa que eu cuido... cu-CUido de:sse machucado... e agora e e É só ar-ru-mar a CERca... va:leu Ju:li:o: Abri... A: O: obri:ga:dão.

Andréia leu as cinco páginas da história, em uma leitura predominantemente monotônica, silabada, hesitante, com truncamentos e gaguejando. Isso acarretou a leitura de 32 palavras em um minuto. A criança demonstrou alguma insegurança durante a leitura, pois, às vezes, mesmo tendo lido a palavra corretamente, retornava e a repetia (“cuido cu-CUido”). Porém, percebemos que procurou dar entonação à interrogação da primeira pergunta (“aconteceu?”) e quando não conseguia ler uma palavra, em vez de desistir, tentava até conseguir. Além disso, é preciso destacar que leu toda a história, demonstrando estabilidade no seu desempenho, ou seja, sem abaixar o tom de voz, aumentar a silabação ou demonstrar maior desconforto.

Ao término da leitura, conversamos um pouco com a aluna e depois pedimos que recontasse o que leu. Apresentamos a transcrição feita abaixo:

(60) **Andréia:** é: que: ... quando o menino... o Júlio chegava os animais tavam machucados... ((e aí?)) aí... ele ajudava os amigos... ((e o que mais?)) e depois ajeitava a... a CERca

A aluna fez um resumo bastante sucinto do tema da história, precisando que a interpelássemos para recontá-la, além disso, pareceu não ter notado que o final diferia, pois o animal que aparecia era o carneiro do sonho do Júlio e não um animal “real” como os outros (isso foi notado apenas por Pedro). Porém, não se limitou a contar pedaços desordenados da história, e sim, recontou os acontecimentos na ordem correta: a) Júlio chegava; b) animais machucados; c) ajudava os amigos; e d) consertava as cercas. Desta forma, demonstrou lembrar-se das partes principais do texto.

Tivemos dois estranhamentos com o desempenho de Andréia nessa atividade: 1. A partir das informações da Tabela 1 (ela era considerada leitora) e do que identificamos durante a observação (a forma de expressar-se nas conversas e discussões coletivas), supúnhamos que se saísse melhor durante a leitura em voz alta e fizesse uma recontagem mais detalhada; 2. Após a sua leitura em voz alta, pensávamos que não conseguisse “guardar” na memória os pontos principais da história e nem que fizesse um resumo desses pontos. As próximas atividades serviriam para delinear melhor o perfil dessa aluna.

A outra atividade que criamos foi passada em 24/06/2013, referente à uma HQ da Turma da Mônica, na qual apagamos os diálogos e criamos falas incoerentes com as imagens. Durante as discussões coletivas, Andréia foi a primeira a falar, apontou para o texto e explicou:

(61) **Andréia:** a mãe dele nunca vai dizer umas coisas dessas pra Mônica “há há a Mônica é dentuça” então só o Cebolinha que diz isso...

Profa. R: Então, o que está acontecendo na história?

Andréia: tia:... eu notei que tá tudo mudado... o Cebolinha imita a Mônica depois imita a mãe dele depois fala com a fala dele mesmo.

Na sua primeira resposta, ela atentou para um detalhe do primeiro quadro no qual aparece a mãe do Cebolinha dizendo “há há a Mônica é dentuça” e entrecruzou com sua experiência de vida para fazer uma generalização, explicando que mães, inclusive a mãe do Cebolinha, nunca diriam isso para uma criança. A partir daí, Andréia concluiu (“**então** só o Cebolinha que diz isso”) que só a personagem Cebolinha poderia falar isso.

Com a segunda pergunta, a aluna procurou fazer uma conclusão geral sobre a HQ em consenso com sua afirmação feita na primeira pergunta, ou seja, que é o Cebolinha quem está falando. Interessante observar a explicação feita para a troca das falas: primeiramente, notamos que Andréia concluiu ser o Cebolinha quem estava falando e justificou as falas trocadas por ele estar imitando a Mônica; depois, imitando a sua mãe; e ao final da história, ele parou de fazer imitações. Ela dá uma explicação integrativa da história fazendo um resumo dos desempenhos e intenções da personagem principal do começo ao fim. Porém, a aluna não pareceu notar que o Cebolinha não conseguiria falar o “r” em “socorro...” mesmo que estivesse imitando outras pessoas (ao contrário, por exemplo, de Raul e Cristina que chamaram atenção para o fato).

Em 26/08/2013, passamos as primeiras atividades que requeriam uma leitura inferencial mais profunda referente às tirinhas do Calvin e Haroldo. Apesar de todas as atividades estarem discriminadas no Quadro 4, não apresentaremos a primeira tira trabalhada, pois o desempenho da aluna foi similar, assim, iremos apresentar os resultados apenas para a segunda e a terceira tiras. Desta forma, a segunda tira apresentada (Figura 13) foi uma em que a Susie está contente porque tem uma cara sorridente em seu trabalho escolar, mas o Calvin está chateado porque tem um adesivo com cara de vômito.

Com o intuito de sabermos como seria o desempenho de Andréia na leitura e compreensão dessa tira, fomos à sua carteira e perguntamos: Por que o Calvin está com raiva? O que significa ter uma “cara de vômito” no adesivo em seu exame?

(62) **Andréia:** é: porque a menina... ((falei: a Susie)) a Susie... ela ganhou o adesivo de uma cara sorridente quer dizer que ela passou no exame... e... mas o Calvin... ele não queria falar pra ninguém porque o adesivo dele pare... é::: ((olha para o texto)) tinha cara de vômito ((e o que quer dizer isso?)) que ele não passou no exame.

Apesar de havermos percebido anteriormente a forma fluente dela se expressar, surpreendemo-nos com sua resposta, pois destaca os trechos principais do texto e explica-os. Sua fala “textualiza” de fato o que não está explícito: “quer dizer que passou no exame”, “ele não queria falar pra ninguém porque (...)” e “ele não passou no exame”. Andréia conseguiu inferir, a partir do que internalizou da história, a resposta correta. Além disso, explicou com coerência mais do que havia sido perguntado, ou seja: explicou sobre o adesivo sorridente da Susie; o porquê do Calvin não querer mostrar seu trabalho e o que significava ter uma cara de vômito em seu exame.

Percebemos que a aluna demonstra segurança e desinibição quando fala, pois sorrir e mexe os braços, não aparentando nervosismo ou desconforto. Além disso, destaca-se a estrutura linguística das frases faladas por ela, que são estruturas bem completas, com conexões lógicas: “quer dizer...”; “porque...”, diferentemente de algumas crianças da turma 2003 cujas falas apresentam poucos conectivos e, as vezes, são monossilábicas.

Novamente, notamos essa sua forma singular de expressar-se na compreensão que fez da terceira atividade do Calvin e Haroldo (Figura 14) passada neste dia. Nessa tira, o Calvin aparece de chapéu e bigode que na verdade é um tufo de cabelo que ele cortou da própria cabeça. Para provocarmos a produção de inferências, fomos à carteira de Andréia e perguntamos: por que o Calvin tira o chapéu?

(63) **Andréia:** porque o bigode que ele fez foi com o pouquinho de cabelo que ele tinha aqui... ((mostra o local na sua cabeça)) aí o Haroldo perguntou “muito grosso... de onde você tirou esse pelo?”... ele tirou o chapéu pra mostrar...

A aluna respondeu baseada na sua leitura da tirinha. Novamente apresentou uma fala integrativa que relacionava a parte com o todo, fazendo a inferência correta para explicar a história: “porque o bigode que ele fez foi com o pouquinho de cabelo que ele tinha aqui...” Nessa resposta (e nas anteriores), Andréia reportou-se apenas ao que leu para justificar suas conclusões, isto é, os possíveis entrecruzamentos inconscientes com outros textos (ou experiências) feitos, são apoios para um entendimento pautado na sua leitura. Parece-nos que alcançou uma posição subjetiva na qual consegue manter-se mais ou menos constante frente ao texto – posição análoga à de “subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa” (RIOLFI E MAGALHÃES, 2008).

Durante essas duas atividades com tirinhas (Figura 13 e Figura 14), percebemos que a fala de Andréia é mais coesa, integrativa e longa, além de apresentar certa constância nessas características, o que se diferencia da fala de outras crianças. Isso se mostra evidente, por

exemplo, quando comparamos as mesmas respostas dadas por José e Pedro para a pergunta: Por que o Calvin tira o chapéu?

(64) **José:** ele tirou do cabelo dele... criança não tem bigode assim então ele tirou da cabeça
Pedro: Eu... eu acho que ele tirou o chapéu pa mostrar o rosto dele... pro Haroldo conhecer ele...

Além disso, notamos que a sua fala torna explícitas informações que estão “implícitas” ou “embutidas” no texto – ela consegue criar uma “voz” para o narrador, que no caso tem seu discurso na forma da imagem, por exemplo: “ele não queria falar pra ninguém”; “o bigode que ele fez foi com o pouquinho de cabelo que ele tinha aqui” etc. Outras crianças apegam-se mais ao texto da tirinha, ficam mais fixadas nas falas das personagens ou numa descrição da imagem.

A oralidade que vimos abordando nesta pesquisa, como já mencionado, é a oralidade lúdica e performática, entretanto, a oralidade como traço diferenciador que percebemos em Andréia é a cotidiana, sua forma de expressar-se, de organizar suas ideias e expô-las nas respostas dadas. Para melhor compreensão daquilo que estamos expondo de Andréia, confrontaremos com a resposta de José e Pedro.

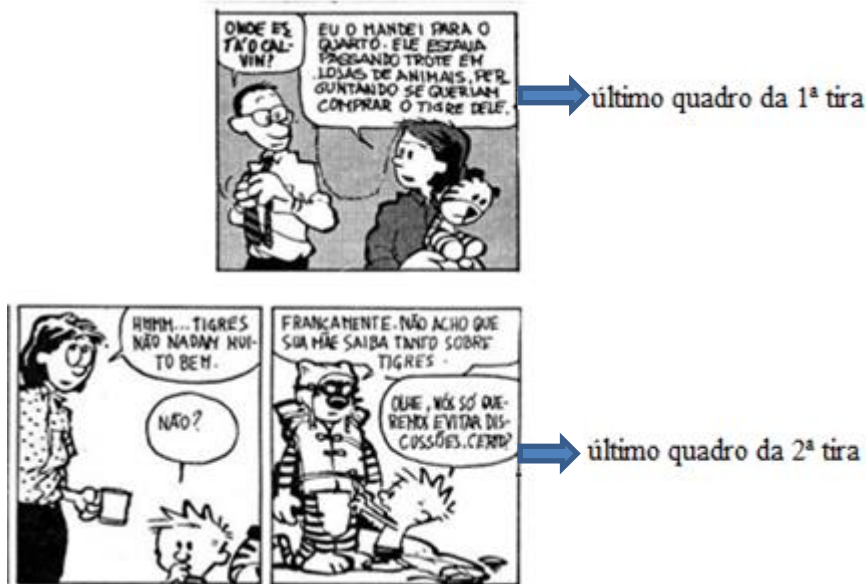
José dá informações sucintas do motivo do Calvin ter tirado o chapéu, ou seja, faz uma generalização que não está no texto (“criança não tem bigode assim...”) para concluir que “ele tirou do cabelo dele (...) então ele tirou da cabeça”, deixando que o outro complete com informações, que poderiam ser: por isso ele levantou o chapéu para responder ao Haroldo que foi de um tufo do cabelo que ele tirou o pelo para fazer o bigode. Pedro, como já explanado, além de não ter conseguido construir os sentidos de o porquê o Calvin levantar o chapéu, sua fala é sem conectivos, aos pedaços que são separados por pausas (as reticências: ...), também deixando que o outro complete a sua resposta, que poderia ser: o Haroldo não estava reconhecendo o Calvin de chapéu, por isso, o Calvin tirou o chapéu para ser reconhecido.

Já Andréia, percebemos que ela organiza bem sua fala e expõe de forma explícita as informações subentendidas no texto, assim, demonstra uma separação em sua relação com o outro, na qual a linguagem seria uma forma de interação (uma “ponte”) e por isso deve ser explicitada, coerente e coesa para ser compreendida. Para isso, ela utiliza-se de conectivos, generalizações, relações de causa e efeito, cita partes do texto, reformula, enfim, “textualiza” as inferências.

Em 09/09/2013, produzimos uma atividade com duas tiras do Calvin e Haroldo na qual ora o tigre aparece grande e vivo, ora pequeno e de pelúcia. Perguntamos às crianças: O

Haroldo é um tigre real ou de pelúcia? Andréia, como as outras crianças, teve dificuldades em entender a metáfora do Haroldo e tentou encontrar explicações para sua mudança, embasando-se principalmente em dois quadros da Figura 26, abaixo. Apresentaremos essa figura e a transcrição da resposta da aluna, a seguir:

Figura 26: Pai do Calvin e listras do Haroldo.



Fonte: Bill Watterson (1990)

Durante as discussões coletivas, as crianças deram variadas respostas (como já apresentado na seção 3) para explicarem as “transformações” do Haroldo. Abaixo, transcrevemos a resposta de Andréia durante as discussões:

(65) **Andréia:** ei tia:: é:: quando a mãe dele disse que ele... que tigre não sabe nadar muito bem na verdade é o pai dele ((Calvin)) que tá fantasiado de Haroldo.

Dione Moraes: O pai dele fantasiado de Haroldo?

Andréia: Porque ele tá trocando de roupa aqui ((pai do Calvin com gravata)) e aqui ((Haroldo com colete)) a metade do braço não tem... é::: outra listra

Conforme a Figura 15 apresentada na seção 3 (da qual recortamos apenas uma parte na Figura 26, acima) - o quadro no qual aparece o pai do Calvin ajeitando a sua gravata é o último da primeira tira e aquele em que o Haroldo está com colete, o último da segunda tira, porém a aluna relacionou os dois como se a segunda fosse uma continuação da primeira. Talvez, isso tenha ocorrido porque as tirinhas estavam organizadas uma sobre a outra e as personagens são praticamente as mesmas (Calvin, Haroldo e mãe do Calvin), apesar das histórias serem diferentes.

Parece que Andréia criou uma explicação pelo fato de não ter entendido a metáfora do Haroldo (similar às outras crianças que também não entenderam) e utilizou-se de uma fala da mãe do Calvin, da imagem do pai do Calvin e da imagem Haroldo para justificar sua resposta. A aluna procurou argumentar que o tigre era o pai do Calvin fantasiado - com elementos do próprio texto, algo similar ao feito nas atividades anteriores, isto é, buscando explicitar o que poderia estar implícito. Sua fala procura relacionar a parte com o todo (que para ela seriam as duas tiras como uma só) para produzir sentidos.

Apesar de sua resposta estar incorreta, percebemos que Andréia conseguiu coordenar sua fala coerentemente, em uma explicação longa e explícita, cuja relação lógica de sua fala (que destacamos em maiúsculas) pode ser assim representada: “QUANDO ocorre isso... NA VERDADE É isso... PORQUE aparece isso E isso”. Diferentemente, por exemplo, se tivesse respondido: “acho que é o pai do Calvin fantasiado”, deixando para o outro/professor/ouvinte preencher as lacunas possíveis. Isso é interessante, pois notamos que em sala de aula (e não apenas no 2º ano do fundamental) a forma como se diz, e não apenas o que se diz, faz uma diferença significativa no desempenho do aluno, entretanto, isso não é identificado e trabalhado, conforme abordaremos melhor nas Considerações Finais.

Embasados nas atividades passadas, decidimos juntamente com os outros integrantes do projeto “Desafios”, que a aluna iria para o Grupo 4 (G4) constituído de alunos que liam, mas precisavam trabalhar a leitura silenciosa de textos mais extensos do que estavam acostumados. Como o desempenho da aluna foi similar durante as outras atividades passadas nesse grupo, iremos discorrer apenas sobre a primeira que foi trabalhada em 19/09/2013.

Nesse dia, passamos o texto denominado “Os três irmãos e o Papa-figo”, que tinha a extensão de cinco páginas. A história é mais explícita com algumas expressões de fundo metafórico. A narrativa fala sobre três irmãos (Antônio, Francisco e João) que procuram descobrir se a lenda do Papa-figo era verdadeira.

A Profa. R fez a leitura em voz alta da primeira parte, e depois pediu que cada aluno fizesse a leitura silenciosa da aventura da personagem que queria acompanhar e do final da história. Para analisar como Andréia se sairia com a leitura de textos mais longos (e relacionar com o desempenho de maio), pedimos que lesse em voz alta um trecho da história antes das discussões coletivas. Primeiramente, apresentamos o trecho lido e em seguida a transcrição de sua leitura.

Antônio foi caminhando pelas ruas do bairro na direção da casa abandonada. Assim que a avistou, sozinha no meio de árvores corcundas e galhos ranzinzas, sentiu uma pontada de medo. Era uma casa grande, de alvenaria, com uma varanda e janelas enormes. Era até mais bonita que as casas da cidade, mas era também muito velha. A varanda parecia uma boca desdentada, e os janelões espiavam a caatinga como olhos que nunca piscavam.

(66) **Andréia:** Antônio foi caminhando pelas ruas do bairro na:... direção da casa aba::ndonada... assim que avistou... sozinha no meio da/de árvores... cor-cu-das ((escrito: corcundas)) e galhos raízes hum... GALhos RANzinzas... sentiu uma pon...ta-da de medo... era uma casa gran-de de al-ve-na-RIa com uma va-ran-da e janelas enormes... era até mais bonita que as casas da cidade mas era também muito velha a:: va-ran-da pa-re-ci-a uma boca des-den-tada e os janelões es-pi-a-vam a::... a CA:: é:: a::... Tinga ((escrito: caatinga)) como os...e::... COmo olhos que nunca pis-ca-vam...

Nesse trecho lido por Andréia, percebemos uma leitura ainda hesitante, silabada e monotônica que resultou na leitura de 50 palavras em um minuto. Ela demonstrou a dificuldade com a leitura de “corcunda”, “galhos ranzinzas” e “caatinga”, talvez por serem desconhecidas para ela, mas tenta até conseguir ler. A aluna não “pulou” palavra alguma, por mais difícil que lhe parecesse, além disso, já percebemos diferenças se compararmos com a forma que leu em maio, pois agora sua leitura está mais compreensiva, com menos atropelos, repetições e hesitações, demonstrando mais segurança.

Após a leitura em voz alta do trecho transcrito anteriormente, pedimos que a aluna fizesse a leitura silenciosa da aventura de Antônio e do final da história. Depois de um tempo, fomos a sua carteira e pedimos que recontasse o que leu.

(67) **Andréia:** é:: essa parte aí? não consigo não... ((aonde o Antônio foi?)) fo:i na casa abandonada ((o que ele viu?)) e:le viu um... um vulto de uma mulher bra::nca, pálida que parecia uma caveira... depois ele viu uma visagem de um homem barbudo... e::... ((eles conversaram?)) é:: na/não! Mas... aí eu não me lembro o que foi que aconteceu que... ele gritou... o Papa-figo ele::... ele ouviu e foi lá vê pela janela... aí:: aí... o Antônio... ele calou a boca de/ele fechou a boca dele com a mão... ele tava debaixo da janela... depois ele voltou lá com os irmãos dele... e disse que a história era toda verdade...

A primeira reação de Andréia foi dizer que não conseguia recontar e tivemos que interpelá-la para que se lembrasse; além disso, ela não mencionou pontos importantes da história, como a conversa entre o velho e a mulher, por exemplo. Entretanto, precisamos destacar que ela recontou os acontecimentos na ordem certa, com alguma coesão, e notamos que essa recontagem é mais detalhada do que aquela sobre a HQ da turma do Cocoricó feita em maio.

Percebemos um movimento de alienação e separação no relato de Andréia, que iremos discriminar para melhor visualização. Destacamos o processo de alienação, principalmente quando Andréia pareceu “ecoar” - similar a Pedro, porém com menos

frequência - alguns trechos da história, algo que raramente acontecia nas explicações dos textos mais curtos:

- 1) A parte em que Andréia diz “(...) viu um vulto de uma mulher branca, pálida que parecia uma caveira” é uma síntese de duas frases que repete de forma quase idêntica à “(...) apareceu um vulto de mulher numa das janelas! Uma mulher branca, pálida, magra, uma caveira (...)”;
- 2) Onde ela diz “ele viu uma visagem de um homem barbudo” é uma fusão de “avistou uma visagem de arrepiar (...). Era um velho barbudo”.
- 3) Quando ela diz “ele calou a boca dele... ele fechou a boca dele com a mão” é similar à frase “Antônio tampou a boca com a mão”. Nas duas frases ditas, a aluna encontrou sinônimos para a palavra “tampou”.

Identificamos, também, movimentos de separação quando ela reconta com suas palavras partes do texto, ainda que de forma esparsa, por exemplo: “ele gritou... o Papa-figo ele:... ele ouviu e foi lá vê pela janela aí:::”; cria partes que não estavam no texto, como “ele tava debaixo da janela...”, mas na narrativa, Antônio ficou escondido atrás de uma pedra; e apesar de ter esquecido várias partes da história, conseguiu relacionar as partes que se lembrava em uma recontagem coerente.

Durante as discussões coletivas, perguntamos para os alunos se a história sobre o Papa-figo era verdadeira, embasada em sua leitura e nas falas de seus amigos (que já haviam falado). Andréia respondeu:

(68) **Andréia:** não não existia... ((por que não?)) porque na verdade o Papa-figo não... ele não pegava fígado de criança ele comprava o fígado pra::: pra moça... pra mulher pálida...e: ela tava com uma doença... ((com você sabe disso?)) eu sei porque eu... agora que eu tô começando a me lembrar da história...

Na resposta de Andréia, notamos alguns entrecruzamentos entre o aquilo que leu (“mulher pálida”) e o que ouviu dos comentários das outras crianças (“comprava fígado” e “tava com uma doença”, informações presentes em partes do texto que ela não leu), para justificar sua conclusão de que não existia Papa-figo. Algo similar havia feito José e Pedro, reforçando o que já havíamos afirmado anteriormente sobre o aluno não construir sua compreensão sobre o que lê apenas embasado no texto, mas, também, a partir do entendimento do outro. Enfim, em sua resposta, novamente ela demonstrou traços de sua

subjetividade, isto é, ela elaborou suas conclusões reunindo coerentemente as ideias, procurando “textualizar” o que poderia estar implícito (“na verdade...”).

Em dezembro houve mudanças nos reagrupamentos e o G4 mudou de foco, agora seria constituído por alunos que sabiam ler, mas precisavam trabalhar a leitura inferencial. O grupo passaria a ser denominado de Grupo 5 (G5), conforme já explicamos na seção 2. Decidimos, juntamente com os outros integrantes do projeto “Desafios”, que Andréia ficaria no agora denominado G5. Entre as atividades trabalhadas nesse grupo, apresentaremos apenas a primeira, pois o desempenho da aluna foi parecido nas outras.

Em 05/12/2013, trabalhamos a primeira atividade no G5, para isso escolhemos uma tirinha do Calvin e Haroldo (Figura 16) na qual aparece a imagem de uma lesma gigante e a mãe do Calvin dizendo que ele parecia uma lesma. Fizemos duas perguntas: Por que aparece uma lesma na história e por que a mãe do Calvin diz que ele parece uma lesma naquela manhã? A aluna respondeu:

(69) **Andréia:** porque ele ainda tava com sono aí ele tá parecendo uma lesma... na imaginação DELE ele parece uma lesma!

Dione Moraes: Por que ele parece uma lesma?

Andréia: porque ele ainda tá com sono e ele não quer levantar

Chamamos atenção para que os entrecruzamentos feitos por Andréia nas duas respostas são inconscientes, mas iremos discriminar para melhor entendimento. Assim, a primeira parte de sua resposta é referente à pergunta feita (por que aparece uma lesma na história?). Andréia demonstra ter conseguido entender a metáfora da presença da imagem da lesma, justificando o fato do Calvin estar com sono e na sua imaginação ele parecer uma lesma. Andréia não se deixa enganar pela presença da imagem da lesma, reforçando que é imaginação do Calvin, ou seja, ela relaciona (inconscientemente) a tirinha com sua experiência de vida, que seria criança ter sono de manhã, e outros textos já lidos em sala de aula, nos quais o Calvin também imaginava bastante.

Na segunda parte, na qual tivemos que reforçar a pergunta (por que o Calvin parece uma lesma?), ela novamente conseguiu inferir o motivo, ou seja, ele está com sono e não quer levantar. Nesse momento, Andréia embasa a sua resposta na tirinha lida (imagem e texto verbal) e faz entrecruzamentos com suas experiências de vida que podem ser: criança não gosta de acordar cedo e tem muito sono de manhã, por isso não quer levantar da cama, assim, parece uma lesma. Ela não mais faz referência à imagem da lesma, pois além de ter compreendido a tira, parece perceber que são perguntas diferentes: na primeira, **surge** uma

lesma porque ele está imaginando; na segunda, ele **parece** uma lesma porque está com sono e não quer levantar.

Notamos que os entrecruzamentos feitos por ela nas duas respostas são mais perceptíveis do que aqueles feitos em tiras anteriores. Porém, na sua fala, percebemos mais uma vez a subjetividade da criança frente ao texto quando ela dá “voz” ao narrador que tem o seu discurso em forma de imagem, assim, torna “explícito” aquilo que está “implícito” no texto, por exemplo: “na imaginação DELE ele parece uma lesma” e “porque ele ainda tá com sono”. Percebemos o processo de alienação e separação constante na aluna, a alienação dá-se ao “(re)conhecer” o outro (linguagem etc.), a separação ocorre quando procura utiliza-se da linguagem para interagir (com o professor, o adulto etc.), e para isso, procura ser a mais clara possível em sua explicação. Notemos que na primeira resposta, por exemplo, ela a reformula para explicar melhor o que quer dizer: “ele tá parecendo uma lesma... **na imaginação DELE** ele parece uma lesma!”.

Em 13, 20 e 23/01/2014 trabalhamos vários textos (discriminados no Quadro 4) individualmente com os alunos da turma regular 2003, na sala do projeto. Pedimos que lessem uma tira do Calvin e Haroldo e uma HQ de As melhores histórias em quadrinhos da Emília. A tirinha do Calvin e Haroldo fala sobre o Calvin querer um fosso para tigres. Perguntamos a Andréia por que o Calvin quer um fosso para tigres.

(70) **Andréia:** é que quando o Calvin chegou o Haroldo... quando o Calvin chega da escola o Haroldo pula nele aí aí ele pedia pro pai dele construir e:: um buraco assim né... pra quando o Haroldo for pular pra: não bater no Calvin... pra ele ((Haroldo)) cair no buraco

Andréia faz uma inferência metonímica, relacionando causa (Haroldo pular no Calvin) e consequência (o Calvin pede um fosso para tigres) para construir os sentidos do que leu. Isto é, a aluna demonstra ter feito entrecruzamentos (inconscientes) com o texto e as memórias de sua experiência de vida para produzir sua compreensão, pois o Calvin estar chegando da “escola” não está no texto, mas não prejudica a compreensão, além de ser verossímil. Além disso, ela entrecruza com outros textos (segundo a criança, desenhos animados), pois compara um fosso com um buraco no qual o tigre cairia dentro. Novamente, a aluna torna explícito em sua fala o que está implícito: “pra quando o Haroldo for pular pra: não bater no Calvin... pra ele ((Haroldo)) cair no buraco”.

Outro texto trabalhado, neste dia, foi a HQ de As melhores histórias em quadrinhos da Emília, com a história “Apaixonada...” de seis páginas, na qual a Emília está apaixonada pela

colcha de retalhos da Dona Benta. Pedimos que Andréia fizesse a leitura em voz alta e a transcrevemos, abaixo:

(71) **Primeira página:** narizi:nho o tio bar... Barnabé acabou de esto-urar pipocas... oba::! e está esperando a gente para contar histórias de assombração... adoro ouvir... o tio:... o tio Barna:bé a gente fica com medo mais não consegue mais parar de ouvir... cadê a Emília? Ela é fã desses... dessas histórias! esquece a Emília ainda ((escrito: anda)) muito estranha aultimam... ultimamente... co:mo assim? ficou quietinha na cama do vovó e: não sai por nada

Segunda página: mais tarde o tio BernabE ca::caprichou na pipoca né? a história também ainda estou... E nas histórias também! ainda estou arrepiada! tem uma coisa que não me sai da cabeça... a ca:s... o caso da mu\da mula sem cabeça? nã::o é essa história da Emília está assim pensativa... qua-lquer coisa é motivo pra um suspiro... suspiro é isso! você acha que ela está doente? nã:o mas talvez ela esteja apaixonada... mas é claro

A leitura de Andréia feita em 20/01/2014 é surpreendente se comparada com aquela feita em 20/05/2013. Neste dia, a aluna leu as seis páginas da história “Apaixonada...” com poucas silabações, hesitações e erros (quando erra, retorna e lê corretamente: “aultimam...ultimamente” etc.), procurando dar entonação nos diálogos, nas exclamações e interrogações. Essa maior fluência acarretou a leitura de 71 palavras em um minuto. A leitura feita em maio era menos compreensiva, mais silabada, com erros, repetições e predominantemente monotônica, o que ocasionou na leitura de 31 palavras em um minuto. Em maio, sua leitura era - como alguém que percorria um caminho desconhecido - devagar, cuidadosa e certificando-se de que estava certa; porém, percebemos em janeiro uma quebra nessa relação dela com a língua escrita durante a leitura em voz alta, em que demonstra mais segurança e fluidez.

Em seguida, para que explicasse o final da história, perguntamos: Por que a Emília apaixonou-se pela colcha de retalhos da Dona Benta?

(72) **Andréia:** ah! É porque... uma boneca não pode se apaixonar por outra pessoa... ela: é porque ela tava apaixonada pela... daqui ((colcha de retalhos)) porque ela é uma boneca de pano e... e... negócio aqui é também de pano ((então ela se apaixonaria por qualquer coisa de pano?)) não ((pensou e reafirmou)) É::

Em sua resposta, Andréia conseguiu fazer entrecruzamentos com o que leu e sua experiência de vida para concluir que “uma boneca não pode se apaixonar por outra pessoa...”. Além disso, é interessante o fato de ela ter conseguido formular essa “regra”, na qual “bonecas não se apaixonam por pessoas” e sim por seu semelhante (“...também de pano”). Percebemos uma explicação mais longa e integrativa que de outras crianças (José e Pedro, por exemplo) na qual procura explicitar o que está “implícito” e mais uma vez dá voz ao narrador que se apresenta na forma de uma imagem: “ah! É porque... uma boneca não pode

se apaixonar por outra pessoa... (...) porque ela é uma boneca de pano e... e... negócio aqui é também de pano”.

Nessa resposta anterior sobre a explicação do final da história “Apaixonada...”, Andréia demonstrou uma fala estruturada que “textualiza” o que está implícito no texto. Isso é algo que chamou-nos atenção em outros momentos (tiras do Calvin e Haroldo etc.), conforme apresentamos anteriormente - no decorrer do ano letivo - além, disso, percebemos diferenças na sua leitura em voz alta que neste momento já está mais fluente e compreensiva se comparada com aquela feita em maio de 2013.

Na próxima seção, apresentaremos as conclusões feitas a partir de nossa pesquisa e das análises dos dados de José, Pedro e Andréia que foram feitos nesta seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentamos os resultados da pesquisa-ação desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Escola de Aplicação da UFPA – inserida no projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira”. Em conformidade com que apresentamos na segunda seção (e no decorrer do estudo), para o desenvolvimento dessa pesquisa procuramos fazer aproximações entre a linguística e a psicanálise, pois compreendemos que o sujeito não é consciente de todos os processos da aprendizagem. De acordo com Belintane (2013), o sujeito é intervalar e sua subjetividade constitui-se “entre-textos”. Para essa aproximação, utilizamos teóricos como Lacan (1998), Belintane (2013), Riolfi e Magalhães (2008), Fairchild (2012), Pastorello (2010), entre outros, e utilizamos concepções sobre oralidade, leitura, intertextualidade, inferência, alienação e separação, posições subjetivas, HQ, narrativas etc.

De acordo com o que expusemos na terceira seção, desenvolvemos nosso trabalho no período de um ano letivo (05/2013 a 02/2014), a partir de atividades com narrativas e textos com a presença de imagem que foram produzidas por nós e por outros integrantes do projeto “Desafios” e eram trabalhadas conjuntamente com a professora da sala base. Durante o período de maio a começo de setembro de 2013, trabalhamos com todas as crianças da turma regular 2003 que era composta de alunos que não conseguiam ler palavras simples, alunos que liam com certa fluência textos mais longos, mas que diziam não conseguirem recontar ou compreender a leitura feita etc.

Quando fizemos atividades para avaliar se (e/ou como) as crianças faziam a leitura inferencial, concluímos que apenas cinco, entre os dezenove alunos, conseguiram produzir uma inferência metonímica (produzir sentidos a partir da relação da parte com o todo) e nenhum conseguiu entender a metáfora da personagem Haroldo, logo, essas habilidades precisariam ser trabalhadas com aqueles que já liam. Assim, nosso trabalho voltou-se para a leitura silenciosa com produção de inferências entre aquelas crianças que, apesar de serem consideradas leitoras, não eram alvo de um trabalho mais contundente e nem existiam informações mais precisas que confirmassem (ou não) a informação de que elas eram leitoras. Isso foi viabilizado pelos reagrupamentos semanais.

Trabalhamos no Grupo 4 (G4) textos mais longos do que os alunos estavam acostumados e com expressões de fundo metafórico – no período de 19/09/2013 ao fim de

novembro de 2013. Como as crianças não estavam acostumadas a leituras tão longas, durante a leitura do texto “Os três irmãos e o Papa-figo”, por exemplo, muitas se cansaram, mas todos os dezenove alunos conseguiram ler, e apenas três não recontaram o que leram; o restante recontou partes ou toda a parte lida, discutindo e argumentando sobre a existência ou não do Papa-figo.

No Grupo 5 (G5), constituído por alunos que liam, mas precisavam trabalhar a leitura inferencial, trabalhamos principalmente com textos intermediados pela imagem, e de forma mais direcionada, com a compreensão inferencial dos alunos, durante o período de 05/12/2013 a 23/01/2014. Com as atividades passadas no G5, avaliamos que os textos que necessitavam de inferência metonímica apresentavam mais facilidade para as crianças do que aqueles textos que exigiam inferências metafóricas (produzir sentidos a partir da relação de substituição) – entre esses últimos, a tirinha que apresentou mais dificuldade foi a da “lesma” (Figura 16), na qual apenas quatro, entre dezesseis crianças, conseguiram relacionar lesma/lentidão. Além disso, entre aqueles que procuraram formas de lidar com a história, o que mais percebemos foram que eles “ecoavam” (repetiam e/ou descreviam) partes do texto, excluía partes importantes dos diálogos e imagem, e/ou acrescentavam “quadros” ao texto que levavam (ou não) a um melhor entendimento.

Tanto no G4 quanto no G5, percebemos que mesmo entre aqueles considerados leitores existia heterogeneidade, assim, entre os que diziam ter lido o texto trabalhado, existiam alguns que alegavam não o terem entendido, outros que se limitavam ao explícito textual, e ainda, aqueles que conseguiam produzir sentidos a partir de inferências. Com a nossa intervenção, objetivávamos que todos os alunos lessem e entendessem o que tinham lido, entretanto, mesmo que sempre houvesse alunos que alegassem não entenderem o texto, identificamos uma diminuição no número; por exemplo, na atividade do Calvin e Haroldo de 19/12/2013 (Tabela 7), apenas um aluno alegou não ter compreendido.

Na quarta seção, selecionamos três alunos (cujos perfis começaram a serem traçados na seção anterior), para analisar os dados: José, Pedro e Andréia. Eles foram escolhidos porque davam amostras significativas do que ocorria na sala de aula, ou seja, alunos considerados leitores sem que, inicialmente, se tivesse informações mais precisas sobre isso. Iremos agora apresentar as conclusões que obtivemos com as análises de seus dados.

José, a princípio, demonstrava estar atento ao que supunha ser desejado pelo outro, o que o levava a mudar de ideia conforme as perguntas da professora, ou seja, *alienar-se* ao outro, àquilo que acreditava ser o seu “desejo”. Além disso, parecia estar alienando-se à fala do outro quando, durante as discussões, completava o que havia interiorizado na sua leitura.

José demonstrava um movimento de alienação e separação constante em relação ao texto, ao papel do professor e ao desejo do outro, porém em intensidades diferentes. No primeiro momento, colocando-se no que acreditava ser o desejo do outro, numa *relação imaginária* que se traduzia em aluno “participativo” e numa identificação ao lugar do professor, quase uma imitação do papel do professor. Percebemos que estava atento a isso, bem mais do que ao papel de leitor, mostrando um desinteresse ao que o texto escrito poderia oferecer. Ao mesmo tempo essa relação era quebrada, e o movimento de separação era percebido nos entrecruzamentos feitos entre o que compreendia do texto (ainda que pouco), o que conseguia apreender nas discussões coletivas e a partir de suas memórias.

No segundo momento, quando começamos a criar situações nas quais José precisava ler e falar sobre o texto individualmente, ele começou a demonstrar um “desejo” pelo que o texto tinha a lhe “dizer”. Ele pareceu mudar sua posição subjetiva frente ao texto, ou seja, começou a alienar-se ao papel de leitor que busca as informações no próprio texto, em vez de buscá-las predominantemente nas discussões em sala de aula.

Nesse segundo momento, percebemos o movimento de separação que o leva a não mudar de opinião de acordo com o que acreditava que o professor pudesse querer, mas a contestar as respostas de outros colegas. Por exemplo, na atividade do Calvin e Haroldo (Figura 16), perante a afirmação de Gilson de que o Calvin sonhou ser uma lesma e veio **rastejando para o chão**. José primeiro repete esse trecho em negrito e depois rebate que se o Calvin viesse rastejando, ele iria descer de barriga para baixo. Já percebemos nessa resposta a mudança na subjetividade da criança quando ele parece retroagir sobre sua fala, ou seja, ele sai da posição que costumava assumir - repetir a resposta de outros colegas - para refletir sobre sua fala, questionar e rebater o que havia dito.

Notamos que o fato de José identificar-se com o lugar do professor nas situações de interação não foi considerado algo problemático, pois não prejudicava outras habilidades em sala da aula. Além disso, participar ativamente das discussões e conseguir perceber as situações apresentadas e interpretá-las, só foram consideradas problemas quando percebemos que isso estava sendo valorizado por ele em detrimento da leitura mais cuidadosa do texto e de uma produção de inferências com base nesse.

Passamos agora ao caso do segundo aluno selecionado. No início do ano de 2013, Pedro demonstrava ser uma criança tímida, gostava de ficar sozinho lendo e pouco participava das discussões coletivas, mas era considerado leitor de acordo com a Tabela 1. Com o objetivo de confirmar (ou não) as informações dessa tabela, procuramos fazer uma observação mais detalhada desse aluno.

Retomaremos aqui duas observações feitas sobre ele ao longo do ano letivo. A primeira é que Pedro demonstrava dificuldades na sua leitura e a segunda diz respeito a suas reações frente a textos diferentes. Em relação à primeira: a) Pedro conseguia fazer inferências mais simples durante a leitura de textos mais explícitos; b) quando o texto requeria uma inferência mais profunda (especialmente quando continha elementos metafóricos), parecia sentir dificuldades em articular metáfora e metonímia; c) demonstrava dificuldade em retroceder em uma compreensão já feita e; d) o aluno era “detalhista”, prolixo na recontagem.

A segunda observação é que, frente a textos longos, porém explícitos, Pedro demonstrava mais animação, disposição para ler, questionar etc.; mas para textos curtos e densos, parecia desanimado e dava respostas lacônicas. Em outras palavras, como sua posição subjetiva frente ao texto parecia não mudar, apresentava certa rejeição quando o texto requeria uma habilidade diferente, ou seja, que ele inferisse, produzisse sentidos etc. Nas últimas atividades, por outro lado, notamos que Pedro apresentou algumas quebras nessa relação com o texto, ou seja, continuou animado na leitura de textos longos, sem ater-se demais aos detalhes na recontagem; e mostrou-se mais interessado na leitura dos textos mais densos (por exemplo, com as tiras do Calvin).

Portanto, por Pedro ter de defrontar-se com situações nas quais precisava quebrar a relação imaginária que parecia ter com o papel de leitor, percebemos que ele passou a ser menos prolixo na recontagem e a não limitar-se a desenvolver explicações apenas a partir de detalhes da história. Assim, Pedro começou a recontar a história lida de forma resumida, sem ater-se demais aos pormenores; além disso, começou a fazer inferências metonímicas sobre o texto, numa explicação mais integrativa que relacionava a parte com o todo e demonstrava refletir sobre o que havia lido.

Desta forma, durante a análise que fizemos, percebemos um movimento de alienação e separação que iremos discriminar para melhor entendimento. Percebemos um processo de *alienação* na relação de Pedro com o escrito, principalmente durante as recontagens minuciosas: as explicações que eram quase descrições do texto lido, parte por parte; Pedro apresentava dificuldades em relacionar a parte com o todo para ver se fazia sentido a sua explicação; tinha também problemas em retroagir após uma interpretação produzida, mesmo que existissem evidências em contrário.

Ao mesmo tempo, notamos pequenas quebras nessa relação (movimento de *separação*) em atividades nas quais procurou fazer interpretações mesmo que a partir de detalhes. Pedro demonstrava que não era passivo quando observava uma diferença entre si e o outro, isto é, não ficava calado ou tentava fugir daquela situação, e sim, procurava dar

explicações, mesmo que incorretas, ao mesmo tempo, notamos que ele parecia sentir um desconforto em relação a isso, como no comentário feito por ele: “... porque eu não gosto de fazer coisas difíceis”. Essa não passividade pode ter acarretado em uma mudança na sua posição subjetiva frente ao texto, e Pedro começou a produzir inferências ao entrecruzar o que lia com lembranças presentes em sua memória.

Em relação à terceira aluna selecionada, percebemos em Andréia singularidades bastante interessantes durante o ano letivo. Inicialmente, ela apresentou uma leitura em voz alta ainda problemática, com alguma silabação e recontagem bastante sucinta, deixando de fora muitas partes do texto lido. Porém, percebíamos que ela demonstrava uma boa compreensão inferencial de textos mais densos, na qual tornava explícito o que não estava explícito no texto, “textualizando” as inferências, entre outros.

Durante o período de intervenção, coletamos em vários momentos essa fala mais estruturada e compreensão de textos curtos da aluna, como por exemplo, na tira do Calvin e Haroldo em que Andréia explicitou o sentido da imagem da lesma e o sentido da palavra “lesma” na história. Tanto nessa atividade quanto nas outras, percebemos uma *separação* na relação com o outro, ou seja, uma compreensão inconsciente de que o outro não é uma extensão do eu. Assim, ela utiliza a linguagem como uma “ponte” na sua relação com o outro, procurando ser o mais explícita possível para ser compreendida. Um exemplo disso é quando ela reformula (em negrito) o que disse na atividade da tira do Calvin e Haroldo para que ficasse mais claro para mim aquilo que queria dizer: “... ele tá parecendo uma lesma... **na imaginação DELE** ele parece uma lesma!”.

Ao final da pesquisa, conseguimos identificar mudanças principalmente na leitura em voz alta e recontagem de textos mais longos, na qual Andréia já apresentava menos silabações e truncamentos, e quase não gaguejava, ou seja, mostrava-se mais segura em sua posição frente ao texto do que aquela apresentada na leitura da HQ da turma do Cocoricó, por exemplo.

Interessante observar que, mesmo que Andréia tenha apresentado dificuldades durante a leitura em voz alta de textos longos (principalmente no início de 2013), ela conseguia ler fluentemente pequenos trechos nas discussões sobre algum texto. Isso leva-nos a distinguir duas situações de trabalho pedagógico com o texto nas quais Andréia mostrou ter um desempenho muito distinto: 1. Nas situações de debate coletivo sobre os textos em aula, ela já tinha lido anteriormente em silêncio e teve tempo de conhecer o texto, refletir sobre a leitura, repeti-la, talvez até memorizar alguns trechos – assim, ela se saía melhor; 2. Ao fazer a leitura em voz alta, nas situações em que trabalhamos individualmente, ela mostrava mais

dificuldade, isto é, geralmente dávamos um texto e pedíamos que o aluno lesse, sem lhe darmos tempo de familiarizar-se com ele.

Em relação à sua leitura de textos curtos e densos, nas explicações de Andréia, vimos uma forma de leitura na qual se destaca o fato dela “textualizar” a inferência, ou seja, explicitar o que está implícito, dando voz ao narrador, àquilo que pode estar subtendido na história. Isso é algo interessante, principalmente se pensarmos que a leitura inferencial, conforme comentamos na introdução desta pesquisa, é considerada algo problemático entre muitos professores que afirmam que os alunos “leem, mas não entendem o que leem”. Andréia, além de compreender o que lia, explicava seu entendimento de forma a mostrar o que estava “implícito” no texto e/ou aquilo que se pode inferir a partir de indícios textuais.

Feitas estas reflexões sobre os dados dos três alunos analisados com maior detalhe, temos quatro considerações principais que levantamos com nossa pesquisa. A primeira consideração diz respeito às discussões coletivas e em que medida elas nos possibilitam dimensionar os conhecimentos do aluno do Fundamental frente ao texto, isto é, quanto suas respostas dadas nesses momentos não se devem ao que ouviu dos outros alunos, ou percebeu nas reações do professor (franzir de sobrancelhas, sorrir, balançar a cabeça etc.). Como comentamos, o aluno constrói sentidos sobre o texto não apenas a partir do que lê e de suas memórias anteriores, mas também através do olhar do outro.

Além disso, outro fator destacado diz respeito ao “estilo de fala” do professor. A fala do professor mostra o seu “desejo” – mas ele consegue deixar claro que o objeto desse desejo é o texto? Por exemplo, pode ser que José não estivesse resistindo à escrita, mas que faltou na fala da professora deixar claro que o que se esperava era a leitura do texto e não apenas a formulação de respostas corretas. Isso pode resultar de um “estilo de fala” que faz poucas remissões ao texto, seja enquanto objeto manuseável (“vejam no verso”, “procurem no topo da folha” etc.), seja enquanto peça de discurso (“onde está tal frase?”, “isso está mesmo escrito?” etc.). Desta forma, as perguntas são feitas à classe toda, de forma geral e sem uma análise minuciosa do texto em si, permitindo ao aluno respondê-las a partir das observações das discussões em sala de aula. Percebemos que é importante que, nessa fala, o professor consiga construir a referência ao texto, deixando claro que o que espera é que o aluno produza sentidos embasados principalmente no que leu.

A segunda consideração é referente a uma reflexão sobre os textos que devem ser trabalhados em sala de aula: extensos e mais explícitos e/ou curtos e densos. No decorrer desta dissertação referimo-nos variadas vezes a esses termos, porque foram as características daqueles textos que utilizamos em nossa pesquisa. Isto é, utilizamos textos mais longos do

que as crianças estavam acostumadas (até 6 páginas), com mais informações textuais e algumas expressões de fundo metafórico. Utilizamos, também, textos mais curtos (tiras do Calvin e Haroldo) que apresentavam menos informações textuais, e a sua compreensão necessitava de (e/ou permitia) inferências mais profundas.

A partir da utilização desses dois tipos de textos, percebemos que existiam alunos (como Pedro) que tinham facilidade na leitura de textos extensos, sendo considerados “leitores”, entretanto, com um olhar mais atento, notamos que sua leitura abarcava textos mais superficiais, pois os textos lidos eram mais explícitos e não requeriam inferências mais profundas para serem compreendidos. Ao mesmo tempo, existiam crianças (como Andréia) que apresentavam mais dificuldades com a situação de leitura em voz alta e recontagem do texto quando solicitadas, entretanto, sua leitura de textos curtos e densos era bastante satisfatória. Assim, concluímos que é importante o professor propor, já no Fundamental, estratégias diferenciadas para o trabalho com esses dois estilos de texto, pois são desafios diferentes: 1. Curtos e densos - os alunos necessitam daquilo que Belintane (2013) chama de “traquejos discursivos” para entrecruzar aquilo que precisam ter em sua memória com o que leram do texto; 2. Longos e mais explícitos – além da dificuldade da própria leitura que às vezes pode cansar as crianças por causa da extensão dos textos, esses textos requerem que elas retenham os dados na memória e relacione-os para entenderem a “moral” da história.

A terceira consideração diz respeito ao desempenho da oralidade cotidiana do aluno. Percebemos em alguns alunos (como Andréia) uma subjetividade que se apresentava na forma de eles se expressarem, pelo conteúdo daquilo que diziam, mas principalmente a maneira como diziam. Ou seja, eles procuravam “textualizar” as inferências, dando voz ao narrador (que às vezes estava na forma de imagem), explicitando o que estava implícito, ao passo que outras crianças limitavam-se ao explícito textual, acrescentavam elementos que não estavam no texto e que induziam a um entendimento equivocado etc.

A partir disso, concluímos que cabe ao professor duas coisas. Primeiro, identificar como é a fala do aluno, isto é, se é monossilábica (foi..., é..., não...); se é aos pedaços (ele chegou..., ele falou... ele saiu); se utiliza poucos conectivos (aí... aí; e... e...), ou se usa variados conectivos em uma fala mais estruturada que apresenta relações lógicas (quando..., depois... porque... portanto... isto é...) entre outros. Segundo, cuidar da qualidade das respostas orais. Ou seja, de acordo com o que identificou, o professor pode procurar trabalhar essas respostas orais por meio de questionamentos que façam com que o aluno seja mais claro em suas explicações, em vez de completar o que acredita que o aluno quis dizer. Assim, criar situações nas quais o estudante precise explicar-se para ser compreendido, isto é, que

provoque quebras na relação imaginária que ele pode ter com o outro, na qual esse outro seria sua extensão e por isso entenderia o que ele “quis dizer”, mas não disse. Concluímos então que, neste momento, tanto precisa ser trabalhado a fala do aluno quanto à escuta do professor (caso “complete” a fala do aluno), pois correspondentemente ao problema do “estilo da fala” desse último (conforme apresentamos na 1ª consideração), portanto, apresenta-se um problema com relação ao seu “estilo de escuta”.

A quarta consideração diz respeito à ausência de uma definição mínima entre as professoras da escola sobre o que seria “saber ler” no caso de quem já estava “alfabetizado”. Pois, como comentamos, na Tabela 1, a linha 7 sintetiza a capacidade leitora em “leitura dos nomes de personagens...”. Mas podemos dizer que alguém “sabe ler” apenas por conseguir ler palavras isoladas? Podemos perguntar se consideramos que “sabe ler” alguém que demonstra apenas interessar-se por ler e recontar textos longos e mais superficiais, como fazia Pedro? Esses são apenas alguns entre outros questionamentos que poderiam ser feitos.

Entendemos que o fato de um aluno estar alfabetizado não pressupõe, necessariamente, que ele seja um leitor. Desta forma, observamos que uma definição mínima do que é “saber ler” – para um aluno que já está inserido na escrita alfabética – poderia ser: conseguir decodificar um texto (longo ou curto; explícito ou denso etc.) e compreendê-lo, ser capaz de recontá-lo, produzir inferências, previsões, relacionar com a lembrança de outros textos (e/ou experiências) e, se possível, construir conjecturas novas a partir da leitura.

Observar essas quatro considerações pode não ser fácil. Por isso, no projeto “Desafios”, procuramos ter dois professores em sala de aula sempre que possível, pois, a dupla docência poderia possibilitar que fosse feito esse atendimento individual; que melhor se percebessem as heterogeneidades presentes em sala de aula; e que fosse possível trabalhar com as habilidades mostradas. Uma forma que encontramos - juntamente com os integrantes do projeto “Desafios” - de trabalhar com essas habilidades mostradas foi a reorganização em Grupos (Gs) uma vez por semana, levando em consideração perfis similares.

Esses caminhos que seguimos (dupla docência, reagrupamento etc.) são meios que buscamos de lidar com situações que apareceram em sala de aula, mas outras formas podem ser encontradas pelo professor, dependendo da realidade de cada escola, de cada turma etc. Entretanto, para isso, é preciso destacar que consideramos necessário que a escola e o professor levem em consideração as heterogeneidades inerentes à sala de aula, pois percebemos que essa é a base para qualquer trabalho que possa ser feito com os alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B. Marques. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In. CASTRO, Maria F. Pereira (Org.). **O Método e o dado no estudo da linguagem**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BELINTANE, Claudemir *et al.*. **Projeto de Pesquisa**: O Desafio de Ensinar a Leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e da Inserção do laptop na Escola Pública Brasileira. USP, UERN, UFPA: 2010.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. Tradução de Arlene Caetano. **Psicanálise dos contos de fadas**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BUARQUE, Chico. Cálice. Disponível em: <<http://www.lettras.com.br>>. Acesso em: 01 de Jul. de 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html> > Acesso em: 27 de dezembro de 2014.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol.2. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-99.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II** - Métodos cualitativos y de observación. Barcelona –Buenos Aires – México: Paidós, 1988.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. Escrita e sistema de escrita em práticas de Alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos. In: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos (Orgs.). **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes, 2012, p.149-169.
- GELB, Ignace J.. **Historia de la escritura**. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial S.A, 1982.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- KACHAR, Frederic *et al.*. **Histórias da Turma** (Coleção Cocoricó em Quadrinhos). São Paulo: Globo, 2008.

LACAN, Jacques. Tradução de Cristine Lasnik Penot; com a colaboração de Antônio Luiz Quinet de Andrade. **O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1987.

_____. Tradução de M.D. Magno. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

LOBATO, Monteiro. **As Melhores Histórias em Quadrinhos da Emília** (Coleção HQs do Sítio do Pica-pau Amarelo). 2ª ed.. São Paulo: Globo, 2011.

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

MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. **Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-153859/> >. Acesso em: 21/05/2014.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 194-207.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: construção da escrita**. Módulo 1, 3º vídeo. 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizacao-video-profa-construcao-escrita-parte-1-545605.shtml>>. Acesso em: 12/06/2014.

PASTORELLO, Lúcia Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pelas crianças**. 2010. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br> >. Acesso em: 29/08/2013.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHIS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

PROPP, Vladimir Iakovlevitch. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

QUARESMA. Tainan Tourão. **“Diagnóstico” de desempenho oral de crianças (6-7 anos) do ensino fundamental de 9 anos e sua relação com a alfabetização**. 2013. Trabalho de Conclusão do Curso de pedagogia. Faculdade de Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: editora Contexto, 2005.

RIOLFI, Cláudia R.; MAGALHÃES, Mical M.M.. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. In. **Estilos da Clínica**. Vol. XIII. 2008, p.98-121.

RODRIGUES, José Acaci. **A lenda do papa-figo. A viúva Machado.** 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros.** Kalandraka editora Portugal, 2012.

SOUZA, Maurício de. **Páginas Semanais.** São Paulo. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/welcome.htm>>. Acesso em: 10 de Dez. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. Tradução Leyla Perrone-Moisés. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

WATTERSON, Bill. **Calvin e Haroldo:** Algo babando em baixo da cama. São Paulo: Cedibra, 1988.

_____. **Calvin e Haroldo:** Estranhos seres de outro planeta (coletânea). Cedibra, 1990.

_____. **Calvin e Haroldo:** Felino Selvagem Psicopata Homicida. Vol.1. Best Expressão Social e Editora LTDA. 1996.

_____. **Calvin e Haroldo:** Yokon – ho. São Paulo: Conrad, 2008.

_____. **Calvin e Haroldo:** A hora da vingança. São Paulo: Corad editora do Brasil, 2009.

_____. **Calvin e Haroldo:** Existem tesouros em todo lugar. São Paulo: Corad, 2013.

ANEXO A – Quadros de todas as atividades trabalhadas em sala de aula.

Quadro 4: Atividades trabalhadas na turma 2003.

Turma 2003	
Atividade	Data
HQ Turma do Cocoricó	20 e 27/05/2013
HQ turma da Mônica	24/06/2013
Tiras Calvin e Haroldo E Dramatização de uma tirinha lida	26/08/2013
Tiras Calvin e Haroldo	02/09/2013
Tiras Calvin e Haroldo	16/09/2013
Leituras infantis	14/11/2013
Leitura e compreensão com produção de inferências - HQ Sítio do Pica-pau amarelo; HQ Calvin e Haroldo; e Texto corrido.	13 e 20/01/2014

Fonte: Dione Moraes (2014)

Quadro 5: Atividades trabalhadas no G4

G4	
Atividade	Data
Leitura da narrativa em prosa “Os três irmãos e o Papa-figo”	19/09/2013
Exercício escrito de leitura sobre “Os três irmãos e o Papa-figo”	26/09/2013
Leitura do cordel “A lenda do Papa-figo a viúva Machado” e Leitura do texto em prosa “Os três moqueques e a velha Matinta”	10/10/2013
Leitura de cordéis variados	17/10/2013
Produção escrita: escrever uma continuação para a história de “Os três moqueques e a velha Matinta” e leitura dessa produção	24/10/2013
Exercício escrito de leitura sobre “Os três moqueques e a velha Matinta” e Exibição do cordel em animação de “O lobisomem e o coronel”	31/10/2013
Leitura da versão escrita de “O lobisomem e o coronel”	07/11/2013
Exercício de leitura escrito sobre “O lobisomem e o coronel”	21/11/2013

Fonte: Dione Moraes (2014)

Quadro 6: Atividades trabalhadas no G5

G5	
Atividade	Data
Exercício e leitura de metáforas em frases e tiras do Calvin e Haroldo	05/12/2013
Leitura HQ Calvin e Haroldo (1ª parte) E Exercício escrito: ler e escrever uma carta em código	12/12/2013
Leitura HQ Calvin e Haroldo (2ª parte)	19/12/2013
Produção escrita: criar um texto a partir de uma tira do Calvin e Haroldo formada apenas por imagens	09/01/2014
Leitura “História maluca: Papa-figo, Matinta e Lobisomem”	16/01/2014
Produção escrita: a partir de uma folha com imagens que remetiam às três narrativas (Três irmãos...; Três moqueques...; e O Coronel...) escolher uma delas e recontá-la. e Leitura do texto adaptado “Onde vivem os monstros”	23/01/2014

Fonte: Dione Moraes (2014)

ANEXO B – Reagrupamento de 19/09/2013: G1, G2, G3, G4 e GX

Quadro 7: Agrupamento feito a partir de 19/09/2013

(continua)

Nível	Descrição dos alunos	Objetivos	Atividades	Responsáveis
G1 9	Não dominam rébus; ou Não conhecem perfeitamente o alfabeto Têm repertório oral restrito (lembram só de partes dos textos, misturam, não querem dizer/recontar etc.)	Garantir o domínio do rébus complexo e a expansão do repertório oral	Trabalínguas Parlendas Palavra-valise Língua do pé Revestrés (Filomena Menalofi...) Rébus	Wandson/1001 Tamyly/1002 Valdete/1002 Clarete/1002 Waldemar/1002 Susete/1002 Shislaine/1002 Capitu/1003 Felício/1003 Fedra/1003 Isolda/2001 Wanderleyson/2001 Disney/2001 Cremilda/2001 Florinda/2001 Magda/2001 André/2003
G2 13	Dominaram o rébus, mas precariamente (só com palavras curtas, sílabas simples etc.) Não conseguem escrever alfabeticamente	Garantir a transição do rébus para a escrita alfabética	Rébus com sílaba escrita Pauta dupla e pauta mista	Klenilson/1001 Evaldirene/1001 Arlison/1001 Anete/1001 Luanderson/1001 Edicley/1002 Wilma/1002 Fredson/1002 Claudson/1002

Quadro 7: Agrupamento feito a partir de 19\09\2013

(conclusão)

					Helson/2002 Helvis/2002 Heliane/2002 Erlene/2002 Gildete/2002
					Lúcia/2003 Suzana/2003 Bento/2003 Leandra/2003
G3 14	Alfabetizaram-se mas têm uma leitura silabada, mecânica, subvocalizada ou acompanhada com o	Garantir a leitura compreensiva e autônoma	cartinhas de rebus, com seqüência para construção de frase ou texto. (palavras, frases e texto de acordo com grupo)		Potira/1001 Adamastor/1001
	dedo, pouco compreensiva			Socorro Góes Felipe Guimarães	Corina/1002 Silviano/1002
					Crodoaldo/2002 Irineu/2002 Sirilene/2002
					Vilma/2003 Ester/2003 Salomão/2003 Leonardo/2003 Carla/2003 Calvin/2003 Leandro/2003
G4 21	Leem com fluência e compreensão	Sofisticar os textos estudados (metáforas, inferências, efeitos poéticos), trabalhar a produção escrita (ortografia, organização textual, reescrita etc.) Trabalhar a produção dos alunos (criar e escrever histórias, partes de histórias etc.)	Filmes com legendas Histórias bifurcadas Atividades de produção textual		Merivânia/1001 Gislaine/1001
				Prof. R Dione Moraes	Molina/1002 Lineu/1002
					Paula/2002 Ariela/2002 Pedrita/2002 Taramis/2002 Celma/2002 Débora/2002 Fátima/2002 Mauro/2002 Tônio/2002 Luan/2002 Raí/2002 Vanessa/2002
					José/2003 Gerson/2003 Sandra/2003 Cristina/2003 Andréia/2003 Pedro/2003 Raul/2003
GX	Alunos que constituem casos muito particulares, seja por deficiências diagnosticadas clinicamente, seja por dificuldades muito acentuadas ou posturas muito resistentes. As crianças deste grupo serão atendidas individualmente, não em grupo.	Ampliar o vocabulário Aprender de memória alguns textos curtos e jogos	Nomeação a partir de desenhos complexos (nomear partes de uma paisagem, de uma cena de história etc.) Ensinar parlendas simples, fórmulas de escolha, quadras e rimas etc. Narrativa: ela têm um “bloqueio” para dizer o nome das coisas, mas diz com mais facilidade a função (não sai “menino”, mas sai “chutou bola”).		Samarina/1002
		Também no G1			Waldemar/1002
					Lucivaldo/1001
					Valdecir/2002
		Também no G1			André/2003

Fonte: Projeto “Desafios” (2013)

ANEXO C – Reagrupamento de 05\12\2013: acréscimo do G5

Quadro 8: Reagrupamento feito a partir de 05\12\2013

(continua)

Nível	Descrição dos alunos	Objetivos	Responsáveis	Alunos/Turma
G1	Não dominam rébus; ou Não conhecem o alfabeto Têm repertório oral restrito (lembram só de partes dos textos, misturam, não querem dizer/recontar etc.)	Garantir o domínio do rébus complexo e a expansão do repertório oral		
G2	Dominaram o rébus, mas precariamente (só com palavras curtas, sílabas simples etc.) Não conseguem escrever alfabeticamente	Garantir a transição do rébus para a escrita alfabética	Rita Ribeiro Carla Reis (8 alunos)	Tamyly/1002 Afrodite/1002 Clarete/1002 Waldemar/1002 Susete/1002 Shislaine/1002 Hades/1002 Ediney/1002
G3	Alfabetizaram-se mas têm uma leitura silabada, mecânica, subvocalizada ou acompanhada com o dedo, pouco compreensiva	Garantir a leitura compreensiva e autônoma Aumentar o tamanho das unidades lidas (da leitura palavra para leitura de frases inteiras, depois textos)	Amélia Miranda Belly Honório (7 alunos)	Klenilson/1001 Evaldirene/1001 Arlilson/1001 Luanderson/1001
			Adriele Leal Aline Freitas (6 alunos)	Edicley/1002 Claudson/1002 Mel/1002 Wanderleyson/2002 Cremilda/2002 Florinda/2002 Gildete/2002
				Lúcia/2003 Leandra/2003
G4	Leem com fluência e compreensão; não precisam de alguém do lado para ler um texto inteiro	Interpretação de textos (conteúdo mais explícito): ler histórias mais longas, com mais personagens, enredos mais complexos etc. Trabalhar a produção escrita (ortografia, organização textual, reescrita etc.) Trabalhar a produção dos alunos (criar e escrever histórias, partes de histórias etc.)	Alana Lima Roberta Correa (10 alunos)	Gisela/1001 Capitu/1001 Anete/1001 Potira/1001 Adamastor/1001
			Socorro Góes Felipe Guimarães (13 alunos)	Crodoaldo/2002 Irineu/2002 Sirilene/2002 Helvis/2002 Débora/2002 Fátima/2002 Tônio/2002 Raí/2002
				Vilma/2003 Ester/2003 Carla/2003 Pedrita/2003 Bento/2003
G5	Leem com fluência e compreensão	Trabalhar com a leitura no nível da inferência: metáforas, metonímias (deduções lógicas não explícitas), recursos estéticos (“climas” das histórias etc.) Trabalhar a produção	Profa. R Dione Moraes (19 alunos)	Paula/2002 Ariela/2002 Luzimar/2002 Taramis/2002 Celma/2002 Mauro/2002 Luan/2002 Vanessa/2002

Quadro 8: Reagrupamento feito a partir de 05\12\2013

(Conclusão)

		escrita (ortografia, organização textual, reescrita etc.) Trabalhar a produção dos alunos (criar e escrever histórias, partes de histórias etc.)		José/2003 Gerson/2003 Sandra/2003 Cristina/2003 Andréia/2003 Pedro/2003 Raul/2003 Leandro/2003 Leonardo/2003 Salomão/2003 Calvin/2003
GX	Alunos que constituem casos muito particulares, seja por deficiências diagnosticadas clinicamente, seja por dificuldades muito acentuadas ou posturas muito resistentes. As crianças deste grupo serão atendidas individualmente, não em grupo.	Ampliar o vocabulário Aprender de memória alguns textos curtos e jogos	Rita Ribeiro	Shislayne/1002
				Wandson/1001

Fonte: Projeto “Desafios” (2013)