

A LEITURA EM NÍVEL INFERENCIAL NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dione Márcia Alves de Moraes

dionelestat@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0407156147184123>

Thomas Massao Fairchild

tmfairch@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1771292039081039>

RESUMO

Neste texto, apresentamos a pesquisa desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) que se apresenta como pesquisa qualitativo-interpretativa e se delinea como uma pesquisa-ação. Objetivamos discutir como a imagem e a narrativa podem ajudar no desenvolvimento da leitura em um nível inferencial, promovendo avanços nas habilidades de alunos que já são considerados “leitores”, mas ainda apresentam problemas significativos nessa habilidade.

Palavras-chave: 2º ano do Ensino Fundamental; Leitura; Narrativa e quadrinhos.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior que se insere 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”. Discutimos as atividades voltadas especificamente para o desenvolvimento da leitura silenciosa e inferencial, elaboradas a partir do momento em que se percebeu que a maior parte dos alunos de uma turma de 2º ano já tinha condições de ler com certa autonomia, mas vinha sendo pouco exigida nesse quesito. Neste artigo, apresentamos um recorte dos dados colhidos com um aluno (doravante chamado de José¹ - idade: 7 anos) que, no começo do ano, apesar de ser considerado leitor, mostrou dificuldades para ler textos simples, por isso, durante o ano, assumimos que ele precisava desenvolver a capacidade de realizar inferências sobre o material lido, tanto para que pudesse ler com mais velocidade quanto para extrair do texto mais informações.

1 Nome fictício para preservar a identidade da criança.

Nossa pesquisa fundamenta-se teoricamente em elementos da Linguística e da Psicanálise. A discussão que empreendemos aqui pauta-se, especificamente, na relação que fazemos entre o desenvolvimento das habilidades de leitura com os conceitos de alienação e separação de Lacan (Riolfi e Magalhães, 2008; Belintane, 2013). A metodologia utilizada para a coleta dos dados (leitura dos alunos) consistiu na gravação em vídeo e no registro em diário de campo das leituras realizadas e das discussões com acréscimo de cópias de exercícios escritos pelas crianças (quando houve).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa e se delinea como uma pesquisa-ação. Levantamos a seguinte questão-problema: como a imagem e as narrativas podem auxiliar no desenvolvimento da leitura com inferências de alunos que são considerados leitores? Partimos da hipótese de que tanto a presença de figuras em correlação com o texto quanto a presença da estrutura geral da narrativa consistem em elementos familiares ao universo infantil, que funcionam como “imagens” que podem auxiliar na interpretação do texto que está sendo lido. Os objetivos específicos, que foram cumpridos ao longo do ano de 2013, são assim elencados: a) Por meio de atividades, voltadas especificamente para alunos que no projeto foram identificados como G4\G5², trabalhar a leitura autônoma com compreensão e produção de inferências; b) Encontrar indícios de como a subjetividade das crianças se constitui na forma como elas interagem com textos narrativos lúdicos e textos que apresentem imagem; e c) Relacionar os movimentos subjetivos com resultados de aprendizagem ao longo do tempo.

Belintane (2013) e Riolfi e Magalhães (2008) utilizam-se dos conceitos de alienação e separação de Lacan para discorrer sobre a aprendizagem da língua escrita pela criança. Na perspectiva desses autores, a alienação diz respeito aos processos de interiorização e aprendizagem de códigos culturais “tais como existem”; a separação ocorre quando, ao fazer os entrecruzamentos com lembranças presentes na memória, o sujeito consegue desprender-se da reprodução desses padrões culturais. Analisando textos escritos por alunos escolares de diversas idades, os autores convergem ao

2 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”.

relacionar o movimento de alienação às tentativas dos escritores de aproximar-se daquilo que imaginam ser esperado deles pela escola, ao passo que interpretam como movimentos de separação aqueles em que há sinais de uma “aposta” do aluno em ultrapassar as expectativas que recaem sobre ele, investindo em uma “ética própria”.

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)conhecer³ 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 exigirá, cedo ou tarde, 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, após internalizar a palavra do outro, é esperado que o aluno “separe-se” dela, não necessitando reconhecer cada letra e sílaba para poder ler uma palavra. Espera-se também que durante a compreensão, o leitor recrie o que interioriza, produzindo inferências 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,

3 Trata-se de “conhecer”, isto é, de “tomar ciência”, mas também de “reconhecer”, no sentido de “aceitar” sua validade, sua legitimidade enquanto moeda de troca com o outro. Nesse sentido, a noção de alienação não corresponde exatamente a um processo “cognitivo” (com a construção de esquemas etc., embora se possa supor que algo dessa ordem resulte da alienação); trata-se antes de um processo de subjetivação.

dando explicações ou respostas que não têm a ver com o que lhe é pedido e/ou com o 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 em que a alienação ao Outro, representado pelo texto, é frágil, e que 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 desenvolver 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”. Neste 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 o sujeito que, 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 o sujeito que, 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 terceira posição (crianças que produzem inferências profundas durante a compreensão) não significa que ele a tenha “adquirido”, estabilizando 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, que podem ser percebidas em graus diferentes na primeira e segunda posição, é necessário que ela construa 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 diante⁴. A isso o autor chama, por vezes, “intertextualidade”, ou ainda, “subjetividade entre-textos”.

Tendo essa proposta em mente, selecionamos textos que, segundo nosso julgamento, provocariam o interesse das crianças em lê-los, possibilitando a internalização (alienação) do escrito seguida de “intertextualidades” com textos anteriores presentes na memória, proporcionando um afastamento do nível explícito do texto (“separação”). O primeiro eixo que articula a escolha dos textos refere-se à narrativa e abarca uma grande variedade de gêneros. As narrativas estão primeiramente na oralidade e depois na escrita; sua escolha 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 é a criança que precisa se apropriar do alfabeto, mas esse que deve “absorver” as experiências da criança, já que, 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.

Os alunos que estão se alfabetizando e precisam desenvolver a leitura em silêncio ainda estão ingressando no processo de “recalcamento” da imagem e substituição do movimento do corpo pelo “movimento” imaginário (cenários e diálogos que aparecem na nossa mente quando lemos). Por isso, procuramos trabalhar com narrativas escritas que, como as histórias orais, despertem a imaginação e o interesse pelo enredo, para evitar que os alunos aprendam a ler de forma mecanizada, como uma “tarefa”. A ideia, assim, era propor que a entrada na leitura fosse significativa, mediada pelo interesse e pelo prazer, e não apenas por um exercício de decodificação do alfabeto e/ou de aprendizagem de histórias insossas, geralmente evocadas de mensagens “morais”.

O segundo eixo articulador da rede de gêneros é a presença de um jogo entre imagem e escrita, que se traduziu no trabalho com tiras em quadrinhos. Em que a leitura depende dos entrecruzamentos com o texto verbal e com as lembranças de outros textos

4 Belintane refere-se ao “esquema L” de Lacan (1993) para discutir essa função da leitura.

presentes na memória infantil. Nas narrativas que apresentam texto verbal e não verbal demos destaque aquelas que a imagem funciona como complemento do escrito, como se fosse um “segundo texto” em paralelo ao primeiro (verbal), de modo que, quando a leitura de um apresenta problemas, o outro pode apresentar elementos que auxiliem a compreensão.

Assim sendo, apresentaremos duas atividades trabalhadas em sala de aula e os dados referentes ao desempenho de José. Escolhemos esse aluno, pois, mesmo sendo considerado um leitor “fluyente”, apresentava um desempenho controverso que às vezes contrastava com essa informação: apesar de participar ativamente das discussões, comentando os textos, respondendo as perguntas e tomando a palavra sempre que tinha uma oportunidade, durante as atividades de leitura em voz alta apresentava silabação; e na leitura silenciosa demonstrava dispersão, e falta de interesse em fazer uma leitura mais cuidadosa do texto.

Partindo do princípio que leitura fluyente não está necessariamente atrelada com compreensão, observamos mais atentamente esse aluno, e levantamos algumas hipóteses que resumimos: o aluno parecia procurar compensar suas dificuldades de leitura com o que conseguia interiorizar nas discussões em sala de aula, privilegiando essas em detrimento daquela; identificava-se com o papel do professor e isso o levava a questionar, comandar a turma e outros, como o professor fazia; e parecia procurar corresponder o que acreditava ser desejado pelo professor, ou seja, um aluno participativo em sala de aula. A partir daí, fizemos diversos atendimentos individuais com esse aluno antes das discussões em sala de aula, procurando provocar nele uma leitura mais cuidadosa do texto, e produção inferências.

Entre as atividades feitas, apresentaremos duas atividades trabalhadas em sala de aula. A primeira refere-se a um texto narrativo em prosa, e a segunda diz respeito uma tira dos personagens Calvin e Haroldo. A primeira atividade, trabalhada nos dias 19 e 26 de setembro de 2013, foi com o texto narrativo intitulado “Os três irmãos e o Papa-figo”⁵. Esse texto em prosa tem a extensão de cinco páginas, e narra as aventuras de três irmãos da

⁵ O texto foi escrito por um de nós, Thomas M. Fairchild, como livre adaptação em prosa do enredo do cordel “A lenda do Papa-figo. A viúva Machado”, de José Acaci Rodrigues (2008).

cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Os irmãos, depois de tanto ouvirem falar que “criança que não se comporta, o Papa-figo põe no saco”, decidem descobrir se essa lenda é verdadeira. O texto está estruturado de forma que as histórias das investigações de cada um dos três irmãos se entrecruzam. A ideia era que, tendo escolhido ler a “aventura” de irmãos diferentes, as crianças relatassem descobertas diferentes e notassem os cruzamentos de informações. Assim, a conclusão final sobre a lenda do Papa-figo – se ele existe ou não – fica totalmente implícita no texto, e requer debate e inferências.

José fez a leitura silenciosa seguida de uma leitura em voz alta. Foi pedido para que ele fizesse a leitura em voz alta para trabalharmos essa habilidade na qual José ainda apresentava dificuldades. Apresentamos a seguir a transcrição⁶ da leitura em voz alta realizada pelo aluno durante essa atividade. O trecho lido se refere à aventura da personagem Antônio:

(1) **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: ranzinzas))... () 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: a 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 parecia a cabeça de um gi-gan-te ente enteRRAda en até o pescoço na terra

Neste trecho, pode-se observar que José inicialmente lê de forma um pouco silabada, porém apresenta mais dificuldades à medida que lê, silabando mais e abaixando o tom de voz. O aluno apresenta uma leitura sem entonação, entretanto lê de forma mais ou menos contínua frases inteiras, sugerindo uma leitura com alguma compreensão. José pulou duas palavras sem fazer pausa (ranzinzas, caatinga), ao passo que em outros momentos, quando sentia dificuldades na leitura, retornava e tentava de novo até

⁶ Está de acordo com 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 (DIONÍSIO, 2006).

conseguir – outro sinal de que lê compreensivamente, já que não tenta retomar duas palavras que, como é razoável supor, desconhece. Trata-se, portanto, de um estilo de leitura que tenderíamos a chamar de “alienada”, no sentido de que se pauta bastante em uma decodificação elemento-por-elemento; é também uma leitura lacunar, pois há palavras que não são lidas (“caatinga”), palavras lidas de forma errada (“ávonis” por “árvores”), e palavras ou trechos cuja dificuldade de decodificação pode ter dificultado a compreensão (“uma boca des-den-tada e os... e as...”).

Na sequência da leitura em voz alta, fizemos algumas perguntas para observar o que a criança havia internalizado e compreendido da história. Começamos com a seguinte pergunta: o que os irmãos queriam descobrir?

(2) **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... vindo da janela... até 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 a criança não conseguiu recontar a parte lida, mas por meio de perguntas que fizemos (indicadas entre parênteses duplos), conseguiu lembrar-se de vários momentos da história, mesmo tendo pulado partes como a conversa do velho do saco e da mulher. O interessante deste dado é que, ao contrário do que se poderia esperar por conta da leitura em voz alta, o aluno mostra ter compreendido uma parte significativa da história, realizando certos movimentos de separação ao recontá-la com suas palavras sem a necessidade de repetir o texto *ipsis literis* para poder resgatar o que lembrava. O fato de que consiga recontá-la mostra que, apesar de a leitura em voz alta deter-se por vezes em palavras ou frases mais “difíceis”, o aluno consegue selecionar e hierarquizar as informações dentro de uma interpretação global do enredo – seu relato não é dominado por detalhes sugeridos por palavras ou frases que a decodificação do texto o tenha levado a focalizar por conta de aspectos formais.

É verdade, por outro lado, que os elementos introduzidos na história com a finalidade de exigir inferências mais “finas” não aparecem no relato de José – a descrição metafórica da casa como uma cabeça gigante, ou o trocadilho presente no texto com a palavra “machado” e o sobrenome “Machado”, não parecem ter sido percebidos por ele. Não deixa de ser importante notar, em todo caso, que a presença desses elementos no texto não o atrapalhou – sua leitura parece “editar” as informações, de modo que o essencial pode ser recuperado ainda que certos detalhes sejam omitidos.

Outra atividade, trabalhada em 05 de dezembro de 2013, foi com uma tira do Calvin e Haroldo, em que a imagem completa o escrito, objetivando provocar a compreensão e a produção de inferências. Apresentaremos novamente os dados relativos ao desempenho de José.

Figura: Tirinha do Calvin e Haroldo



Fonte: Watterson (2008)

Durante a aula, perguntamos aos alunos: por que a mãe do Calvin diz que ele parece uma lesma nesta manhã? Por que aparece uma lesma na história? Neste caso, a tirinha apresenta uma espécie de “metáfora visual”, que segundo Ramos (2012) é uma maneira de expressar ideias por meio de imagens. Acrescentamos a isso que, neste caso, a “metáfora visual” é inovadora, pois não se trata de uma convenção do gênero (como nuvenzinhas pretas sobre a cabeça para indicar que uma personagem está brava etc.). Dessa forma, a metáfora exige uma inferência, pois há informação “nova” no texto – não se trata apenas de decifrar um código.

Esta atividade mostrou-se extremamente difícil para a quase totalidade dos alunos. A tendência das crianças que se arriscaram a interpretar os quadrinhos foi tentar criar explicações de fundo metonímico para a presença da lesma – Calvin estaria com uma lesma grudada nas costas, ou teria sido magicamente transformado em um molusco etc.

Nem mesmo a expressão idiomática presente no último quadrinho (“você está parecendo uma lesma”) pareceu indicar aos alunos a chave de leitura metafórica. José, em todo caso, foi um dos poucos que conseguiu relacionar lesma/lentidão, conforme a sua primeira resposta. Além disso, consegue inferir que Calvin está imaginando ser uma lesma, como aparece na sua segunda resposta.

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

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

Nas duas respostas dadas, José parte do que perguntamos a ele individualmente e desenvolve explicações e inferências a partir de sua leitura. Na primeira resposta, José faz referências diretas ao 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 suas experiências de vida. Assim, conclui na sua primeira resposta que o Calvin está lento porque está com sono. Com a segunda pergunta feita por nós (“mas por que aparece uma lesma na história?”), o aluno relaciona lembranças anteriores das histórias lidas e trabalhadas em sala de aula e infere que Calvin está imaginando ser uma lesma. José chega a fazer uma generalização interessante sobre a personagem (“ele se acostumou a imaginar um monte de coisas”) – outras tiras da personagem Calvin haviam sido trabalhadas com a turma, e nelas a imaginação de Calvin é frequentemente retratada por meio de metáforas ou “condensações” imagéticas. A própria personagem Haroldo, e as duas maneiras como é desenhada (como bicho de pelúcia e como tigre de verdade), haviam sido exploradas anteriormente. A frase de José, nesse sentido, sugere um movimento de “intertextualidade”, demonstrando que a proposta da “rede de textos” teve alguma eficácia.

Estes resultados evidenciam a complexidade dos processos de entrada da criança na escrita. Durante uma parte de sua passagem pelo 2º ano, o aluno José poderia ser considerado um leitor “mediano” – quando avaliado a partir de seu desempenho em

atividades de leitura em voz alta. A forma como se saiu em avaliações feitas dessa forma levaria a crer que sua leitura, por ser aparentemente lenta e bastante cheia de erros, deveria ser pouco compreensiva. Por outro lado, José mostrou-se capaz de compreender, ainda que em linhas gerais, um texto bastante longo e complexo – nisso seu desempenho foi semelhante ao de outras crianças cuja leitura vocalizada, no entanto, era bem melhor. E diante de um texto compacto, a tira de Calvin e Haroldo, foi uma das poucas crianças da turma que não se fixou na figura da lesma, derivando dela leituras “concretas”, mas a compreendeu como metáfora. Nesse sentido, José adota uma posição mais “alienada” quando a ênfase da tarefa é posta sobre a decodificação – necessária para a leitura em voz alta – mas adota uma posição mais “separada” quando a ênfase é colocada no conteúdo do texto e sua interpretação. Sobretudo, parece-nos importante a conclusão de que a primeira posição não funciona como impedimento da segunda.

Considerações Finais

Entendemos que a utilização de narrativas lúdicas pode despertar a imaginação e o interesse das crianças, reaproximando-as das histórias orais conhecidas mesmo antes que aprendessem a ler, e assim auxiliar nos movimentos de alienação e separação envolvidos na aprendizagem da escrita. Isso pode ser percebido com José, que mostrou estar em processo de internalização (alienação) da escrita alfabética, com uma leitura ainda silabada. Durante a recontagem, percebemos que, no início, ele mostrou certa insegurança sobre o que se lembrava do texto, a partir das perguntas feitas, recontou as principais partes da história, demonstrando tê-la internalizado e se afastado do seu explícito. O trabalho com quadrinhos, por outro lado, mostrou que a leitura de metáforas “isoladas” pode ser uma tarefa mais difícil. Na tira de Calvin e Haroldo, José conseguiu entender os sentidos metafóricos da narrativa embasando-se nos entrecruzamentos do texto que havia acabado de ler com suas experiências e outros textos lidos, conseguindo produzir inferências e afastar-se do explícito textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

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: 2006, p. 69-99.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Os três irmãos e o Papa-figo**. 2013. Não Publicado.

LACAN, Jacques. **O seminário 11: [1964]** Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1993.

RAMOS, Paulo. **A Leitura dos Quadrinhos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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.

WATTERSON, Bill. **Yoko – ho**. São Paulo: Conrad, 2008.

SOBRE OS AUTORES:

Dione Márcia Alves de Moraes é graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela da Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA. Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.

Thomas Massao Fairchild é graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutor em Educação pela USP. Professor do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA.