

**UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

GREICE FERREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

**Marília – SP
2009**

GREICE FERREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Dagoberto Buim Arena

**Marília
2009**

- Silva, Greice Ferreira da.
- S586f Formação de leitores na educação infantil : contribuições das histórias em quadrinhos / Greice Ferreira da Silva. – Marília, 2009.
237 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
Bibliografia: f. 185-192
- Orientador: Dagoberto Buim Arena
1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Histórias em quadrinhos. 3. Compreensão na leitura. I. Autor. II. Título.
- CDD 372.41

GREICE FERREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Dagoberto Buim Arena

Aprovação: Marília, _____ de _____ de _____.

Membros componentes da banca examinadora

Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília-SP) _____

Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP – Campinas-SP) _____

Dra. Stela Miller (UNESP – Marília-SP) _____

Aos meus sobrinhos Victor e Vinícius,



(WATTERSON, 2008)

aos meus alunos e a todas as crianças...



(WATTERSON, 2008)

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, por tudo.

A minha mãe Ivelin Tabachini Ferreira a quem devo as condições que me fizeram ser o que sou: a educação, a determinação, o amor. Mãe, você é fundamental na minha vida!

Aos meus irmãos amados Melrian Ferreira da Silva Simões e Kelson Ferreira da Silva pelo incentivo constante e por fazerem parte das minhas conquistas.

Aos meus alunos que criaram em mim a necessidade de compreender o meu objeto de estudo promovendo o meu avanço como pesquisadora e professora.

A meu orientador Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena que me oportunizou a possibilidade de ser pesquisadora, acolhendo-me como sua orientanda. Agradeço pela confiança, pela orientação paciente e criteriosa e por me introduzir no universo bakhtiniano. Hoje compreendo e concordo com as palavras de um ex-orientando seu, quando referindo-se a você, disse-me: “Você tem **no mínimo** um bom orientador!”.

À Profª Drª. Stela Miller, a quem devo muito a minha formação profissional, que acompanha minha trajetória e a quem tenho profunda admiração. Agradeço pela educadora que é e por me ensinar a perceber o quanto o trabalho de educar pode ser transformador.

À Profª Drª. Norma Sandra de Almeida Ferreira pelas palavras sábias, pelo cuidado com que leu e analisou este trabalho e por contribuir de forma valorosa no meu aprendizado.

De modo especial, às professoras Drª Cyntia Graziela Guizelim Giroto e Drª Ana Maria da Costa Santos Menin pela leitura atenta do trabalho e pelo apoio oferecido.

À Profª Drª Suely Amaral Mello por me ensinar por meio da sua própria vivência dos preceitos de humanização defendidos pela Teoria Histórico-Cultural, a militar pela infância.

A minha amiga Larissa Helyne Bassan que esteve presente em todos os momentos e que com sua generosidade e coragem me motiva a seguir.

A Nara Soares Couto pelas infindáveis discussões teóricas e pelo companheirismo.

A minha amiga Adriana Frabetti que me fortalece com sua amizade terna e sincera.

A Alexandro Henrique Paixão, amigo querido, que me ensinou a ler não somente “sob a pele das palavras”, mas a buscar a essência delas, e aos amigos Edevaldo Silva, Viviane Souza Galvão e Geraldo Peçanha de Almeida pelo carinho e pelas palavras de incentivo.

A Meire Alice Tonini, diretora da EMEI Creche Beija-Flor pelo apoio, aos funcionários da Sessão de Pós-Graduação e a todos aqueles que, anonimamente ou indiretamente, auxiliaram-me nessa conquista.

A vida [...] não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 2006, s.p).

RESUMO

A antecipação da escolarização traz a preocupação em alfabetizar precocemente as crianças na Educação Infantil. Essa alfabetização, muitas vezes pautada na decifração de sinais gráficos e na oralização, acaba por desenvolver comportamentos alfabéticos, mas não condutas de leitor. Este trabalho apresenta, como objetivo geral, verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos. A pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos; 2) Verificar como ocorre o processo de atribuição de sentido na leitura desse gênero discursivo; 3) Verificar como a metodologia adotada pela professora interferiu no processo de apropriação da leitura dos alunos, ao romper com a restrição do uso de histórias em quadrinhos nessa etapa escolar. Essa pesquisa foi fundamentada no arcabouço teórico de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, com outros estudiosos sobre a leitura e sobre as histórias em quadrinhos. Foi realizado um trabalho pedagógico planejado intencionalmente e organizado num contexto dialógico e interativo, enfocando a leitura de histórias em quadrinhos com uma classe de Pré III de uma escola pública municipal da cidade de Marília- SP, com crianças de cinco e seis anos. Trata-se de uma pesquisa-ação que teve a duração de seis meses, compreendidos entre junho e dezembro de 2007. A pesquisa-ação busca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros da situação investigada orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Teve como instrumento de coleta de dados entrevistas, as falas das crianças e suas digressões e a observação universal. Os instrumentos de análise de dados foram a análise microgenética fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e a análise de discurso na perspectiva de Bakhtin. Como resultados, podem ser apontados a modificação da concepção de leitura-decifração para leitura-compreensão e o redimensionamento da prática educativa em que o ensino e a aprendizagem da leitura são movidos pela necessidade e pelo interesse das crianças e estão intimamente relacionados com a produção de sentido num processo interativo. Aponta-se também que a leitura de diferentes gêneros discursivos, bem como as situações planejadas intencionalmente contribuem para a formação leitora e que o processo de apropriação da leitura pode se iniciar na Educação Infantil, dependendo das condições de vida e de educação das quais as crianças participam.

Palavras-chaves: Formação do leitor, Leitura, História em quadrinhos, Educação Infantil

ABSTRACT

The anticipation of schooling brings the concern in teaching literacy children in early childhood education. This literacy often based on deciphering of graphic signs and on oral reading meaningless develops alphabetic behavior, but no reader conducts. This report presents as general goal, verify how the formation of reader students occurs in childhood education, in a process that considers the reading as comprehension, involving the appropriation of meanings in the situation of reading, in activities that make sense for the students, in the context of comics. The research presents as specifics goals: 1) Examine the personal attitudes of a reader as part of the process of reading appropriation for five and six-year-old children; 2) Verify how the process of attributing sense occurs while reading this genre of discourse; 3) Verify how the methodology adopted by the teacher interfered in the process of reading appropriation of the children, breaking the restriction of the use of comics in this school grade. This research was based on the theoretical framework of Bakhtin in dialogue with the Historical-Cultural Theory, with others researchers on reading and on comics. It was accomplished a pedagogic work intentionally planned and organized in interactive and dialogic context, focusing on the reading of comics with a class of Pré III, of a local public school in the city of Marília – SP, with five and six-year-old children. This is a research-action that had the duration of six months, between June and December 2007. Research-action seeks understanding and interaction between researchers and members of the investigated situation oriented according to the resolution of problems and goals of transformation. This research used the following instruments to collect data: interviews, children speech and their digressions and the universal observation. The instruments of data analysis were the microgenetic analysis based in Historical-Cultural Theory and the analysis of speech in the perspective of Bakhtin. As a result, one can point to change the conception of reading-decipher to reading-comprehension and the reorganization of pedagogic practice in which the teaching and learning of reading are driven by the need and the interests of children and are closely related to the production of meaning in an interactive process. It also suggests that the reading of different genres, and the situation intentionally planned can contribute to the formation of readers and that the process of the appropriation of reading can start in childhood education, depending on the conditions of life and education in which these children participate.

Keywords: Formation of readers, reading, comics, childhood education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos sujeitos docentes91
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos docentes quanto à formação.....91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
1.1 O conceito de homem.....	21
1.2 O conceito de criança e de infância.....	28
1.3 A leitura na Educação Infantil e o conceito de atividade.....	38
CAPÍTULO 2 A LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS.....	50
2.1 A concepção bakhtiniana de linguagem.....	51
2.2 A concepção de leitura.....	57
2.3 O gênero discursivo histórias em quadrinhos.....	65
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	77
3.1 Metodologia do trabalho de pesquisa.....	77
3.2 Metodologia do trabalho docente.....	86
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	90
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	93
4.1 Discussão dos dados coletados.....	94
4.1.1 Criança e leitura: concepção dos adultos e das crianças.....	94
4.1.2 Mediação.....	112
4.1.2.1 Organização do trabalho docente.....	112
4.1.2.2. Mediação do gênero discursivo histórias em quadrinhos.....	124
4.1.3 Atividade na leitura.....	134
4.1.4 Significado/sentido na leitura.....	140
4.1.5 O processo interativo na linguagem dos quadrinhos – dialogismo, polifonia, intertextualidade.....	153
4.1.6 Leitura e apropriação da cultura humana.....	168
4.1.6.1 Prática cultural.....	168
4.1.6.2 Evolução de conceitos.....	171

CONCLUSÃO.....	179
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	185
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor participante.....	193
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido do aluno participante.....	195
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semi-estruturada do professor.....	196
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semi-estruturada do aluno.....	197
APÊNDICE E – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas das professoras.....	198
APÊNDICE F – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas dos alunos (Início da pesquisa).....	209
APÊNDICE G – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas dos alunos (Final da pesquisa).....	228
APÊNDICE H – Fotos referentes à subcategoria Organização do trabalho docente – Capítulo 4.....	235

ANEXOS

ANEXO A – Quadro de normas utilizadas na transcrição das entrevistas.....	237
---	-----

INTRODUÇÃO

A infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação através da função liberatória da palavra. (SOUZA, 2004, p. 1).

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a natureza social do homem, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da conduta humanas. Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce humano, mas aprende a ser humano à medida que atua sobre a realidade e se apropria da cultura humana e a transforma. Por cultura humana pode-se entender o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele. É por meio da relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes e passados – e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza (MELLO, 1999).

Essa teoria vê o ser humano e a humanidade como produtos criados pelos homens ao longo da história. Em outras palavras, ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, a lógica, os valores, os costumes e hábitos, as linguagens – criam a própria humanidade que é o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. Essas aquisições humanas não são herdadas biológica ou geneticamente, mas se fixam sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. Assim, cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. É preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados (MELLO, 2007).

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, somente na relação social, com os pares mais avançados é que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas como a fala, o pensamento, o controle da própria conduta, a função simbólica da consciência. Nesse sentido, o processo de educação é um processo de humanização. Os estudos dessa teoria contribuem para redimensionar o conceito de educação e o conjunto de concepções que subsidiam as práticas educativas principalmente na Educação Infantil e no que diz respeito à formação de crianças leitoras, foco deste trabalho.

Posto isto, pretendo, em linhas gerais, refletir sobre o processo de formação de leitores desde a Educação Infantil, por meio de Histórias em Quadrinhos, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para compreender quem é a criança, como ela

aprende e se apropria da cultura humana. Busco também compreender a leitura fundamentada na concepção de linguagem sob a ótica de Bakhtin para pensar o ensino e a aprendizagem da leitura de forma interativa e dialógica. Ao conceber a linguagem como um processo dialógico que se dá na interação social, Bakhtin entende a palavra como um signo verbal, como um movimento. Nessa perspectiva, a leitura é uma prática social que requer a alteridade, a troca, a relação com o *outro*.

O estudo acerca da leitura, do ensino e aprendizagem da leitura e da formação leitora tem sido foco de atenção de inúmeros pesquisadores ao longo dos anos (ARENA, 1992; CHARMEUX, 1997; FOUCAMBERT, 1994; JOLIBERT, 1994; LAJOLO, 1986; MARTINS, 1989; SOUZA, 2004, dentre outros). Esses estudiosos contribuíram para um melhor entendimento a esse respeito.

Percebe-se nos dias atuais algumas iniciativas de professores e profissionais ligados à educação quanto à valorização da leitura e à preocupação em ampliar os tempos e os espaços para essa prática cultural. Intenta-se também diversificar as estratégias de leitura para que a criança entre em contato com ela de forma lúdica e funcional.

Souza (2004, p. 1) chama a atenção para o fato de que inúmeros pesquisadores têm-se empenhado em mostrar aos pais e professores a importância de se incluir o livro no cotidiano da criança.

Comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher entre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher entre os melhores escritos do presente e do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entender. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento [...]. (HARRIS In: BAMBERGER, 1987, p. 13).

O interesse por esse objeto de estudo é decorrente da minha prática educativa como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante dez anos na rede particular de ensino e na rede pública, atuando como professora da Educação Infantil há três anos e meio. Ao iniciar minha prática pedagógica na Educação Infantil e trabalhar com crianças de cinco e seis anos – crianças que ingressam no ano seguinte no Ensino Fundamental – me vi diante de uma preocupação que me suscitava dúvidas e questionamentos: como alfabetizar essas crianças nesse período da vida. Por trás dessa preocupação, havia certa crença e cobrança de pais e outros professores de que quanto mais cedo as crianças se alfabetizassem, melhor seria

porque “não encontrariam dificuldades de aprendizagens futuras”, uma vez que “poderiam acompanhar facilmente o que seria ensinado a elas nos anos posteriores de sua escolaridade”.

Esse postulado não se convertia em realidade na minha prática porque as crianças, de modo geral, não se envolviam e não se interessavam pelas tarefas propostas que tinham como objetivo ensiná-las a ler e a escrever. Contudo, havia um momento da aula na rotina escolar em que esse quadro era revertido, nos momentos destinados à leitura. A esses momentos os quais denominava de *Hora do conto* e *Roda da Leitura* era perceptível a atenção das crianças, a interação entre si, comigo e com o material e a solicitação para que eu realizasse esse momento repetidas vezes.

Essa situação e as experiências vividas ao longo desses anos de magistério exigiam de mim a relação entre o meu fazer pedagógico e uma teoria que pudesse fundamentá-lo. Na necessidade de fazer essa relação, pude, gradativamente, ir apropriando-me de conhecimentos sobre a leitura e sobre como a criança pode se apropriar dessa prática cultural. Esses conhecimentos aprendidos implicaram a reflexão de como ocorre o ensino e a aprendizagem da leitura na Educação Infantil e na modificação da minha prática educativa com as crianças voltada para a criação da necessidade de ler objetivando a constituição do pequeno leitor.

Nesse processo apropriei-me de uma escuta sensível (RINALDI, s.d), uma escuta no sentido de escutar não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos. Uma escuta marcada pela disponibilidade e sensibilidade para ouvir e ser ouvido. Essa atitude me permitiu e me permite compreender cada vez melhor a criança, a leitura, o meu papel como educadora e o complexo processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nessas considerações e atenta aos acontecimentos do cotidiano escolar, essa pesquisa surgiu de um fato ocorrido na sala de aula com as crianças. No início do ano letivo de 2007, ao preparar a biblioteca da sala com os alunos, levei para eles uma caixa com gibis. Ao manusearem esse material passaram a observá-lo e a proferir inúmeras perguntas a respeito, denotando desconhecimento do gênero discursivo histórias em quadrinhos e do suporte desse gênero, bem como interesse em conhecê-lo e compreendê-lo. Diante das indagações e da solicitação para que eu explicasse o funcionamento dessas histórias, as crianças aparentavam demonstrar que alimentavam uma expectativa em torno da leitura das histórias em quadrinhos e que o interesse inicial poderia se constituir em um elemento desencadeador para o estudo da apropriação da leitura por crianças de cinco e seis anos por meio desse gênero discursivo na Educação Infantil. Por esse motivo, dediquei-me também ao estudo do gênero discursivo histórias em quadrinhos aprofundando os conhecimentos sobre

seus elementos específicos e a sua função dentro do texto, possibilitando compreender a diversidade de recursos e dos conteúdos para planejar as situações de leitura.

Muitos são os estudiosos dos quadrinhos no Brasil e no mundo que contribuíram para o esclarecimento da dinâmica dessas histórias e das implicações do seu uso no processo educativo (CARVALHO, 2006; CIRNE, 1970; EISNER, 2005; MOYA, 1993; QUELLA-GUYOT, 1994; RAMOS, 2006; VERGUEIRO, 2006, dentre outros). Devido ao contexto histórico em que surgiram as histórias em quadrinhos e a popularidade que ganharam ao longo dos anos decorrente da sua produção, divulgação e comercialização, foram alvo de críticas acirradas e de preconceitos quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores. Por representar um meio de comunicação de vasto consumo e com o conteúdo, até os dias de hoje, majoritariamente voltado às crianças e jovens, as histórias em quadrinhos se tornaram objeto de restrição, condenadas no mundo inteiro. De modo geral, os adultos não acreditavam que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, as histórias em quadrinhos também pudessem contribuir para o aprendizado cultural e moral dos jovens leitores (VERGUEIRO, 2006). Pais e professores desconfiavam das histórias que julgavam fantasiosas e coloridas alegando que elas poderiam afastar as crianças e jovens das leituras “mais profundas”, desviando-as de um amadurecimento “sadio e responsável”. Como consequência, a entrada das histórias em quadrinhos na sala de aula encontrou severas restrições e acabaram por serem banidas, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar. Aos poucos, essas restrições foram atenuadas após o resultado de uma longa e árdua jornada. Contudo, ainda não é possível afirmar que essas restrições tenham deixado de existir por completo (VERGUEIRO, 2006).

O desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, principalmente nas últimas décadas do século XX fez com que os meios de comunicação passassem a ser analisados em sua especificidade e a compreender melhor seu impacto na sociedade. Isso ocorreu com todos os meios de comunicação, como o cinema, o rádio, a televisão, os jornais. Nesse contexto, as histórias em quadrinhos também passaram a ter um novo *status*, recebendo um pouco mais de atenção das elites intelectuais e passando assim, a serem aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias (VERGUEIRO, 2006).

O despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente europeu, sendo ampliado para outras regiões do mundo. Paulatinamente, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era

infundada e sustentada por afirmações preconceituosas em relação a um gênero no qual se tinha muito pouco conhecimento (VERGUEIRO, 2006).

Apoiada sobre estudos sobre as histórias em quadrinhos, e da sua utilização no ensino, elaborei, fundamentada em Demartine (2002), um roteiro pelo qual entrevistei as professoras que lecionaram para as crianças sujeitos da pesquisa nos dois anos anteriores ao ano da realização da pesquisa, com o objetivo de perceber suas concepções e práticas de leitura e de que modo essas concepções e práticas influenciaram no processo de apropriação de leitura das crianças, bem como no início do processo de formação leitora. Elaborei também um roteiro pelo qual entrevistei as crianças a fim de saber o que pensavam sobre a leitura e o que sabiam sobre as histórias em quadrinhos. Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que a maioria das crianças no início da pesquisa entendia a leitura como decodificação de sinais gráficos e que a maioria também desconhecia as histórias em quadrinhos.

Ao conceber a leitura como compreensão (ARENA, 1992; CHARMEUX, 1997; FOUCAMBERT, 1994; JOLIBERT, 1994; LAJOLO, 1986; SOUZA, 2004), planejei intencionalmente as propostas de leitura envolvendo as histórias em quadrinhos e busquei, durante todo o processo, estabelecer uma relação dialógica com as crianças para que a atribuição de sentido à leitura ocorresse de forma ativa. Eu, como professora e sujeito-leitor, me sentia desafiada diante da situação apresentada e da urgência em intentar provocar mudanças na situação que se configurava inicialmente. Minha formação como professora e pesquisadora ocorria simultaneamente. A necessidade de buscar compreender os fatos que surgiam, as atitudes e falas das crianças e a maneira pela qual eu poderia mediar as relações das crianças com a leitura impulsionavam a minha apropriação de um referencial teórico que possibilitasse realizar uma prática pedagógica mais consciente e intencional. Essa pesquisa teve a duração de seis meses, compreendidos entre os meses de junho a dezembro e foi realizada numa escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília – SP, com uma turma de Pré III composta por crianças de cinco e seis anos. A caracterização dos sujeitos da pesquisa será detalhada no capítulo 3 sobre a metodologia.

Diante da justificativa do interesse por essa pesquisa, é necessário enfatizar que os apontamentos teóricos apresentados anteriormente permitem redimensionar o ensino e a aprendizagem da leitura e apontar caminhos para pensar o processo de formação de leitores na Educação Infantil.

A preocupação de como são organizados e desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil não é recente (FARIA, 2005; FREITAS, 2006; MELLO, 2000). Contudo, as práticas educativas na infância, pautadas no

exercício mecânico do ler e do escrever, fazem com que essa questão ainda se faça presente, porque tais práticas não criam necessidades de ler e de escrever uma vez que as crianças não entendem o porquê e para quê devem fazer isso.

Quanto à proposta de formar crianças leitoras e escritoras de textos, Celis (1998, p. 36 – 37) concebe a aprendizagem como um processo de auto-sócio-construção que cada criança realiza, com o apoio das demais. Entende que a leitura e a escrita têm que estar relacionadas com a experiência da criança, devem ser compatíveis com as exigências funcionais de sua realidade imediata e as suas projeções, para o que se faz necessário reconceitualizar as práticas pedagógicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem da língua escrita e o papel do educador, cuja função é mediar essa aprendizagem. Jolibert (1994, p. 15) referencia que ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real (necessidade) numa verdadeira situação de vida. Ler escritos reais encontrando neles um sentido. Posto isto, a leitura se apresentará como um elemento dinâmico, vivo, ativo, que efetivamente contribuirá na constituição da criança leitora.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as práticas de leitura nessa fase devem contar com situações em que os adultos leiam textos de diferentes gêneros para as crianças, em que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional e em situações que tenham contato com diversos materiais impressos e encontrem a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. Acredita-se que através dessas práticas, poder-se-á criar nas crianças a necessidade de ler, de aprender, de construir sentido.

É possível ressaltar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que

a linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. (BRASIL, 1998, v.3, p. 120 – 121).

E esclarece ainda que

pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito.

Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias, etc. (BRASIL, 1998, v.3, p. 121 – 122).

Tais proposições possibilitam enfatizar a importância da concepção de linguagem que se dá nas relações sociais, no fluxo da interação verbal, na atitude responsiva (BAKHTIN, 1992). Essa concepção contribui para refletir e redimensionar as práticas educativas relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura junto às crianças de modo que elas possam atuar diretamente como seres ativos e sujeitos de suas aprendizagens.

Nessa direção, esse trabalho tem como objetivo verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos. Considerando essa idéia central proponho identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos, perceber como ocorre o processo de atribuição de sentido na leitura desse gênero discursivo e verificar como a minha metodologia, como professora, interferiu no processo de apropriação da leitura dos alunos.

Dessa forma, no primeiro capítulo, “Apropriação e objetivação da leitura na Educação Infantil”, realizo uma reflexão sobre os principais pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural na qual esta pesquisa está fundamentada. Discuto o conceito de homem, no qual a partir dele se depreende um novo conceito de criança e de infância, e trago as proposições teóricas sobre a leitura e o conceito de atividade e atividade principal. Tais conceitos são fundamentais para compreender o processo de apropriação da leitura nesse período da vida da criança.

No segundo capítulo, “Leitura de histórias em quadrinhos: proposições teóricas”, busco discutir a concepção bakhtiniana de linguagem sobre a qual esse trabalho se apóia. Posteriormente a isso, destaco a concepção de leitura defendida nessa pesquisa que norteou todas as propostas e situações de leitura com os alunos. Evidencio nesse bojo, a concepção de gênero discursivo para Bakhtin e apresento um estudo sobre os elementos específicos das

histórias em quadrinhos o qual permite compreender os aspectos abordados desse gênero nas leituras com os sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo “Metodologia”, apresento a metodologia da investigação, de coleta e de análise dos dados. Utilizei a metodologia de pesquisa qualitativa que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas por meio das quais o pesquisador obtém dados descritivos no contato direto e interativo com a situação alvo de seu estudo (NEVES, 1996). Neste trabalho, realizei uma pesquisa-ação que é uma investigação que busca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros da situação investigada, orientada pela necessidade de resolução de problemas ou de objetivos de transformação (THIOLLENT, 2003). Apresento também a metodologia do trabalho docente em que exponho a forma como foi planejado e realizado o meu trabalho como professora – pesquisadora com a turma em que lecionava.

No quarto capítulo “Apresentação e análise dos dados”, realizo a reflexão e a discussão dos dados coletados à luz da Teoria Histórico-Cultural (análise microgenética), dos pressupostos teóricos de Bakhtin (análise do discurso) e dos estudos sobre histórias em quadrinhos buscando estabelecer uma relação dialógica entre eles. Procuro, também, refletir sobre as implicações pedagógicas desses pressupostos teóricos para o ensino e a aprendizagem da leitura das crianças na Educação Infantil, principalmente com relação à formação leitora nessa etapa da educação.

Ao final, apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora da alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito. (BRITO, 2005, p. 16).

A sociedade contemporânea se organiza com o escrito e nesse sentido, ler se constitui numa necessidade vital para participar dessa sociedade.

Desde muito cedo as crianças têm contato próximo com a leitura porque esta se encontra em toda a sociedade mediada pela presença dos escritos sociais. Pode-se dizer que a aprendizagem das crianças na escola é fundamentada na leitura, pois por meio dela se constroem as bases para o entendimento dos diversos conteúdos.

No entanto, a aceleração da escolarização (ZAPHORÓZETS, 1987; MELLO, 1999) e a preocupação em alfabetizar as crianças na Educação Infantil – com ênfase no domínio do código lingüístico, sem fazer o uso social da leitura e da escrita para o cotidiano –, faz perpetuar uma educação tecnicista (BRITO, 2005), abrevia a infância e influencia todo o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança (MUKHINA, 1996; MELLO, 1999).

A antecipação da escolarização aliada ao ensino da leitura com enfoque no aspecto físico do signo (ARENA, 1990), na decifração, revela as concepções de homem, de criança, de infância e de linguagem que fundamentam as práticas de alguns professores. Tais concepções interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, e o conceito de leitura neste caso utilizado surge nesse contexto.

Neste capítulo busco refletir sobre as bases necessárias para a apropriação da leitura pelas crianças na Educação Infantil e sobre a relação dinâmica e ativa da criança com a leitura nesse processo. Para tanto, apóio-me na Teoria Histórico-Cultural que entende o homem como um ser histórico, produto da sua própria história, em outras palavras, um ser que se constitui como humano ao se apropriar da cultura mediado pelos instrumentos culturais objetivos – materiais – como a leitura, a escrita, o uso dos objetos humanos, ou subjetivos – imateriais – como as relações, as interações, as conceitualizações e os parceiros mais experientes. Nesse aspecto, esse instrumento cultural que é a leitura, é apropriado pelo

homem, “ser ativo em suas aprendizagens e capaz de criar novas necessidades” (COUTO, 2007, p. 31).

Nessa perspectiva, divido este capítulo em três itens: no primeiro discuto o conceito de homem, no segundo, o conceito de criança e de infância e, no terceiro, abordo a importância da linguagem e da atividade no desenvolvimento da psique infantil.

1.1 O conceito de homem

Ao investigar nesta pesquisa o processo de apropriação da leitura pelas crianças na Educação Infantil por meio das histórias em quadrinhos, trago neste momento o conceito de homem no bojo da Teoria Histórico-Cultural para melhor compreender a leitura como instrumento da cultura que é apropriado pelo homem, ser ativo e sujeito de suas aprendizagens em que a condição da existência humana é estreitamente vinculada a sua participação no mundo social, histórico e cultural. Nesse sentido,

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1996, p. 267, grifos do autor).

Nessa afirmação, Leontiev traz o princípio norteador da Teoria Histórico-Cultural de que o homem não nasce humano, mas que aprende a ser humano ao se apropriar da cultura historicamente acumulada pelas gerações precedentes.

A natureza humana e o desenvolvimento do psiquismo humano há muito são investigados. No entanto, Vygotsky foi o primeiro (em 1927) a defender a psicologia do homem, a psicologia que apresenta como princípio norteador de suas idéias a *démarche* histórica do desenvolvimento humano, uma psicologia com bases marxistas.

Vygotsky fez críticas às teorias naturalistas e biologizantes que tentavam explicar a natureza humana no âmbito da ciência psicológica. Para tanto, elaborou uma ciência psicológica com base no materialismo histórico dialético do marxismo que considera a importância decisiva do problema da determinação sócio-histórica do psiquismo humano. Isso implica a idéia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos

mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogenética. Essa reorganização é o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decorrer “dos seus contatos com os seus semelhantes” (LEONTIEV, 1978, p. 153).

Mukhina (1996, p. 40), quanto a isso, esclarece que:

O cérebro humano não mudou desde nosso antepassado, o homem de Cro-Magnon, que viveu há várias dezenas de milênios. Se o homem recebesse suas qualidades psíquicas da natureza, continuaríamos a viver hoje nas cavernas, velando o fogo para que esse não se apagasse. Na verdade, tudo se deu de maneira distinta. No mundo animal, o nível de conduta alcançado pela espécie se transmite de uma geração a outra da mesma forma que se transmite a constituição do organismo: é uma herança biológica; o homem, pelo contrário, herda suas aptidões e qualidades psíquicas de outra forma – trata-se de uma herança social. Cada geração humana, plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto do seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser de natureza social e tudo o que nele tem de humano provém da sua vida em sociedade no seio da cultura criada pela humanidade.

A humanização resultou de uma passagem à vida organizada na base do trabalho. O desenvolvimento não estava submetido às leis biológicas, como nos animais, mas às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978). O trabalho, atividade criadora e produtiva é a atividade humana fundamental que torna o ser humano diferente dos animais. Os animais se adaptam à natureza, têm instintos da espécie e a experiência individual. Contudo, eles não transmitem esse aprendizado. O homem transforma a natureza em função de suas necessidades. O homem tem essa experiência, e ela é transmitida para outros, pois essa experiência se cristaliza nos objetos da cultura que inclui a linguagem (LEONTIEV, 1978).

O trabalho é a atividade vital que distingue o homem dos animais; “(...) é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2007, p.1). E nesse sentido, o trabalho é uma condição humana. O homem tem a capacidade acumuladora, capacidade trabalhadora, de transformar as coisas, de produzir. Desse modo, a sua atividade é socialmente modificada ao contrário dos animais cuja atividade é sempre a mesma.

Marx e Engels (2006) caracterizam o trabalho como sendo o traço fundamental que diferencia os homens dos animais; definem essa produção como o primeiro ato histórico. A

atividade vital humana para satisfazer a necessidade dos homens produz os meios para essa satisfação e, ao fazer isso, gera novas necessidades que exigirão novas atividades. A capacidade de trabalho e a linguagem – advinda da necessidade de comunicação no trabalho – projetam o produto da atividade que se quer alcançar. Esses elementos controlam a própria atividade. Os animais utilizam a natureza e a modificam pelo mero fato de sua presença nela. Já o homem, ao contrário dos animais, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a. E essa diferença entre o homem e os animais também resulta do trabalho (ENGELS, 2007). Para Marx (2006), o homem, ao produzir as condições de sua existência, ou seja, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Por isso, ao longo da história o homem vai se autocriando, se humanizando e construindo as características que o definem como humano.

Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de geração em geração e essas aquisições devem necessariamente ser fixadas. Esta nova forma de acumulação da experiência filogenética – entendendo-se por desenvolvimento filogenético a evolução da espécie humana no decorrer da história dos homens – pôde aparecer no homem na medida em que a atividade especificamente humana tem caráter produtivo. Essa atividade é o trabalho (LEONTIEV, 1978). O trabalho, realizando o processo de produção, sob duas formas, material e intelectual, imprime-se no seu produto.

Pode-se dizer que as aptidões e outros caracteres especificamente humanos não se transmitem pela hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decorrer da vida, ou seja, no desenvolvimento ontogenético que caracteriza o desenvolvimento do indivíduo, a partir do seu nascimento, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade cristalizada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978), caracterizando o processo de apropriação como aquele que cria novas aptidões, novas funções psíquicas.

A relação dialética entre os processos de apropriação e de objetivação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. Isso se verifica na possibilidade de desenvolvimento histórico que é gerada mediante a criação de novas necessidades e

capacidades. As conquistas do desenvolvimento humano são inesgotáveis e multiplicaram inúmeras vezes as forças físicas e intelectuais dos homens (Duarte, 2000).

Para Duarte (2000, p. 119 – 120),

[...] o homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. [...] existe aí um processo no qual o objeto ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade humana), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. [...] nesse processo surgem novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana.

Desse modo, pode-se depreender que a relação entre apropriação e objetivação expressa a dinâmica essencial da auto-produção do homem pela sua atividade social. Mediante esses pressupostos, é importante esclarecer a distinção que Leontiev (1978) faz entre gênero e espécie. Espécie diz respeito ao conjunto; são características que fazem parte de todos os indivíduos; cada animal reproduz o conjunto das características da espécie pela hereditariedade. Gênero está relacionado às características constituídas através das objetivações sociais e históricas, portanto, não são transmitidas geneticamente (LEONTIEV, 1978).

Ao compartilhar das idéias de Leontiev, Duarte (1993) distingue espécie humana e gênero humano abordando a espécie humana como uma categoria biológica e o gênero humano como uma categoria histórica. As características da espécie são transmitidas pela herança genética. As características do gênero humano apresentam “uma existência objetiva e sua objetividade é social e histórica” (COUTO, 2007, p. 32).

De acordo com Duarte (2000, p. 116),

Ao afirmarmos que a historicidade do ser humano, gerada pelo trabalho, diferencia qualitativamente a realidade social da realidade puramente biológica, natural, não temos a intenção de estabelecer uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social. O homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre a natureza e a sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social.

Outro aspecto importante para a compreensão do enfoque Histórico-Cultural do psiquismo humano é a diferença entre os processos de adaptação e de apropriação. O processo de adaptação biológica transforma as propriedades e faculdades específicas do organismo, bem como o seu comportamento de espécie. Em contrapartida, no processo de apropriação, o resultado é a reprodução do indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas. Esse é o processo pelo qual o homem atinge, no seu desenvolvimento ontogênico, o que é atingido no animal pela hereditariedade (LEONTIEV, 1978, p. 169).

O homem como ser histórico e social, não se adapta simplesmente ao meio, mas apropria-se dele, e segundo Leontiev (1978, p. 169, grifos do autor):

As aptidões e funções formadas no homem no decorrer deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjectivas) necessárias que tornam o seu aparecimento *possível*; em nenhum caso *determinam* a sua composição ou a sua qualidade específica.

Posto isto, o desenvolvimento ontológico do homem ocorre à medida que se apropria das características ontológicas externas ao seu corpo orgânico e presentes nos objetos da cultura material e espiritual (MUKHINA, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987), em outras palavras, o homem se torna humano, se humaniza por meio das relações sociais, dos processos de educação e de comunicação. Assim sendo, as condições de vida e educação e de atividade são decisivas para a constituição da natureza social do homem. Por isso, Leontiev (1978) afirma que as dificuldades no desenvolvimento de aptidões intelectuais superiores não se dão pela incapacidade do homem, mas pelo lugar que ele ocupa nas relações sociais. Sobre isso, explica que:

Determinando as possibilidades destes homens para assimilar a actividade humana, este facto (o lugar que ocupa nas relações sociais) determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação”, isto é, a possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas. (LEONTIEV, 1978, p. 173).

Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos que mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social (SHUARE, 1990). Desse modo, a história da psique humana é a história de sua construção e, assim sendo, a psique humana não é imutável ou invariável no decurso do desenvolvimento histórico. Por essas razões, as funções psíquicas superiores (funções tipicamente humanas) são produtos da atividade cerebral – tem uma base orgânica, biológica –, mas, essencialmente e

fundamentalmente são resultados das relações do sujeito com o mundo, relações estas mediadas pelos objetos construídos pelos seres humanos e por parceiros mais experientes.

Baseando-se nos estudos de Vygotsky, Beatón (2005) compreende as funções psíquicas superiores como formações qualitativamente novas, que se apresentam no decorrer do desenvolvimento psicológico individual da criança. Por um lado, elas constituem-se pelo domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, o cálculo, o desenho, a escrita e, por outro lado, pela apropriação da atenção voluntária, imaginação criadora, memória e pensamento conceitual.

É necessário esclarecer que, quando pensamos no desenvolvimento psicológico humano como uma nova qualidade, pensamos na indissolúvel unidade entre o biológico, o social e o psicológico, não sendo assim possível reduzir o desenvolvimento humano somente ao aspecto biológico em detrimento do social, nem supervalorizar o social, enfatizando que tudo no homem é social e cultural. O homem se faz humano por ser constituído por esses elementos, elementos que são de naturezas diferentes, que se encontram em planos diferentes, mas que interagem em um processo dinâmico e complexo, possibilitando que dessa interação ocorra o desenvolvimento psicológico humano (BEATÓN, 2005).

Sobre as funções psíquicas, Vygotsky (1995, p. 12, tradução nossa) explica que:

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto de partida de todo o processo; e, em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser compreendido como uma mudança fundamental da estrutura inicial e o surgimento, em sua base, de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação de partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, qualificaremos como superiores, uma vez que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

As funções psíquicas superiores supõem uma “fusão” das funções psíquicas elementares. Contudo, a decomposição nos elementos constitutivos resulta na perda de suas qualidades específicas. Constituídas as funções psíquicas superiores, essas se convertem em neoformações estáveis cuja desintegração só pode ocorrer na velhice ou como consequência de um processo patológico (BOZHÓVICH, 1987, p. 250).

Vygotsky (1995) demonstra experimentalmente a transformação das funções psicológicas (ou psíquicas) dos estágios mais primitivos aos estágios mais evoluídos, e elucida:

As estruturas primitivas, sem dúvida, que se caracterizam por essa fusão em um complexo de toda a situação e da reação a ela, não são mais que um ponto de partida. A partir desse ponto, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem às estruturas do tipo superior. [...] As novas estruturas, que contrapomos às inferiores ou primitivas, se distinguem, sobretudo, pelo fato de que a fusão direta dos estímulos e as reações em um só conjunto se alteram. Se analisarmos aquelas formas peculiares de conduta que tivemos oportunidade de observar na reação eletiva, entenderemos que se produz como uma estratificação da estrutura primitiva da conduta. Entre o estímulo pelo qual se dirige a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação do sujeito aparece como um ato mediado. (VYGOTSKY, 1995, p. 122, tradução nossa).

Ao considerar as afirmações anteriores, pode-se dizer que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque toda função é, a princípio, social e este é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa. Sendo assim, toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna.

Vygotsky (1995) ressalta que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes em dois planos: primeiro no plano social e depois no interior psicológico, a princípio como categoria interpsíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. Desse modo, por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram as relações sociais, as relações humanas. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Nessa direção, Vygotsky (1995) elucida que as funções psíquicas superiores são processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o cálculo, a língua, a escrita e são formadas a partir das experiências acumuladas, e a linguagem oral vai ser um elemento fundamental nesses processos.

É necessário enfatizar que, para que o processo de apropriação das funções psicológicas superiores provoquem o processo de humanização do homem, é fundamental que seus afazeres tenham sentido para ele, isto é, que se constituam como atividade (VYGOTSKY, 1995). Para Leontiev (1988), o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado previsto para a ação. Quando o objetivo que levou o sujeito a agir coincide com o resultado, esse fazer se constitui como atividade para o sujeito. O conceito de atividade é extremamente importante para esta pesquisa, uma vez que o processo de apropriação da cultura pela criança está diretamente relacionado a sua atividade.

Considerando a concepção de homem de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o processo de educação é essencialmente um processo de humanização (LEONTIEV, 1978). Nessa direção, o processo de educação é o processo de formação das características e qualidades humanas e assim sendo, a escola deve ser o lugar de criar novas

necessidades humanizadoras, de garantir experiências diversas às crianças para que o desenvolvimento das máximas qualidades humanas aconteça.

Opto por essa concepção de homem e de educação para discutir a concepção de criança e de infância no item seguinte.

1.2 O conceito de criança e de infância

Neste item discutirei o conceito de criança e de infância fundamentada na Teoria Histórico-Cultural sobre a qual apóio esta pesquisa. Afirmo no início do capítulo que as práticas de ensino da leitura e as práticas educativas na Educação Infantil são sustentadas pelas concepções de criança e de infância que os adultos/professores possuem, ainda que não sejam conscientes das suas próprias concepções. Com o objetivo de esclarecer minha posição teórica assumida nesta pesquisa, proponho-me a refletir sobre algumas dessas concepções. Pensar na formação leitora desde a Educação Infantil requer pensar nos conceitos de criança e infância vigentes na sociedade contemporânea e em seus postulados que direcionam diretamente os processos educativos.

Assim sendo,

Nas instituições dedicadas à primeira infância, muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que a nossa prática pedagógica é *centrada na criança*. O que queremos dizer com isso? A centralidade da criança parece ser um conceito bastante concreto e não-problemático. Mas, na prática, é muito abstrato e problemático. Pode-se considerar que a própria expressão “centrada na criança” incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto. A perspectiva pós-moderna, ao contrário disso, *descentralizaria* a criança, considerando que ela existe através das suas relações com os outros, sempre em um contexto particular. Além disso, o significado da expressão depende do que entendemos que a criança pequena é e pode ser – quem é a criança na qual a prática é centrada? A partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Dentre essas diferentes concepções, a criança pode ser considerada como mera reprodutora passiva de conhecimentos, identidade e cultura comparada a um copo vazio que precisa ser preenchido (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A criança é entendida como iniciando a vida sem nada, em que o desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender”

e “pronta para a escola”. Desse modo, a infância é o período em que se inicia a formação da criança para atender às necessidades da sociedade capitalista, é o momento da preparação e a criança é vista como vazia e incapaz. Para os autores acima, a criança também pode ser vista como um ser inocente que o mundo corrompe. A infância, nesse entendimento, é um momento da vida em que a criança precisa ser protegida, cuidada, de preferência, isolando-a de influências do mundo exterior. Há ainda a concepção de criança como um ser natural, ou seja, aquela que traz em seu germe desde o seu nascimento todas as capacidades humanas. A criança nesse caso é um ser biológico em que seu desenvolvimento se expressa por estágios pré-determinados. Sendo assim, para aprender a criança tem que estar “madura”, preparada, pronta (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Nos estudos desses referidos autores há também a concepção de criança como futura mão-de-obra para o mercado de trabalho e como fator de suprimento desse mercado. Essa concepção se fundamenta na idéia de que a criança é biologicamente determinada e que a infância é a época de cuidado materno e de formação para que a criança tenha condições de futuramente estar preparada para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores, a criança nasce com uma única capacidade, a de criar capacidades. A infância é o período em que a criança entra na cultura humana e se apropria dela (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2007; VYGOTSKY, 1995).

Nessa perspectiva, Mello (2007, p. 88) esclarece que:

Esse conceito – de que o ser humano aprende a ser o que é como inteligência ou personalidade, e de que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência – revoluciona a compreensão do processo de conhecimento que tínhamos até agora. Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

Nessa mesma direção, Loris Malaguzzi (1993, *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 69) afirma que:

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação com objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças.

Para Vygotsky (1988) a criança desde bem pequena é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e coisas num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles. Sendo assim, o que move o desenvolvimento humano são as condições concretas de vida e educação que o sujeito possui (VYGOTSKY, 1988; LEONTIEV, 1988). Nessa perspectiva, pode-se entender a criança como um sujeito capaz de relacionar-se, de comunicar-se, de interagir, um sujeito criativo, que pode ser desafiado, que internaliza conhecimentos e atribui sentido a eles através das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações e no mundo (LEONTIEV, 1988).

Segundo Vygotsky (1988), os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais na criança e, por isso mesmo, a criança vai se humanizando. Leontiev (1987) enfatiza a importância dos primeiros anos de vida da criança no processo historicamente situado de desenvolvimento da humanidade nos homens, e elucida:

O período da infância pré-escolar é o princípio da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos “mecanismos” pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares do desenvolvimento da criança, se atam os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior da atividade e da superioridade do sujeito: a unidade da personalidade. Justamente a infância é tão importante porque é o período de formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade. (LEONTIEV, 1987, p. 58, tradução nossa).

Por tal razão,

A infância não é um saco que temos de encher, mas uma pilha generosamente carregada, cujos fios, cuidadosamente montados, não correm o risco de deixar perder a corrente, uma rede delicada e potente, amplamente distribuída e que penetra nos recantos mais secretos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia. (FREINET, 1973, p. 62 – 63).

Diante desses pressupostos pode-se depreender que a infância é o período em que inicia o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. A criança é alguém que em função das relações sócio-históricas, apropria-se do mundo e desenvolve uma forma única de refletir e de atuar sobre ele. Desse modo, a educação na infância pré-escolar deve

estar voltada para criar necessidades humanizadoras nas crianças, valorizá-la como sujeito, percebendo-a como ser ativo no seu processo de humanização.

A criança ao nascer não possui as formas de comportamento de um adulto e é por meio dos reflexos elementares não condicionados e condicionados que ela entra em contato com o mundo externo. Esses reflexos criam condições para os contatos com o adulto e para assimilar diversas experiências sociais. Nesse processo de assimilação da experiência social, determinados mecanismos reflexos isolados integram-se em sistemas complexos nos órgãos funcionais do cérebro. Durante a infância ocorre a maturação intensiva do organismo humano, especialmente do sistema nervoso e do cérebro, e devido a isso o cérebro faz a criança assimilar melhor e aumentar a capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta. No entanto, esse processo depende da ativação do cérebro, isto é, da educação recebida (MUKHINA, 1996).

O “cérebro da criança é sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada” (MUKHINA, 1996, p. 43). Dessa forma é necessário dosar e variar a influência educacional. A aceleração artificial do desenvolvimento (ZAPORÓZHETS, 1987), a transformação da criança pré-escolar em escolar, a antecipação da escolarização sustentada pela idéia de êxito na escola e na vida e de progresso tecnológico do país, desconsideram os processos vividos pela criança e as formas mais adequadas de pensar o trabalho pedagógico que promovam a formação da sua inteligência e da personalidade.

Por se compreender que o ensino na infância exerce uma maior influência no desenvolvimento das qualidades psíquicas que o ensino na idade adulta (MUKHINA, 1996) e que o papel da educação é garantir o conjunto das qualidades humanas, entende-se que a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e com a mediação do adulto ela entra em contato com o mundo da cultura e constrói as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade. Um aspecto importante a ser ressaltado é que o desenvolvimento não transcorre de forma regular, o desenvolvimento não é linear. Há evoluções e involuções. O desenvolvimento é sistêmico, articulado com um conjunto de funções e acontece com saltos e rupturas. Esses períodos do desenvolvimento por saltos e rupturas são chamados de crises de desenvolvimento (MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 1996).

Quando o desenvolvimento alcançado pela criança chega a um momento em que seus conhecimentos, hábitos, qualidades psíquicas, entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com as pessoas que a rodeiam, ocorrem as crises. Nesse momento, a

educação deve estar atenta às novas necessidades da criança e possibilitar-lhe meios de avançar e não ficar incidindo ou insistindo naquilo que a criança já domina.

Quanto às particularidades da formação das ações intelectuais, Leontiev (1978) afirma que a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais. A interiorização das ações, ou seja, a transformação de ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições que se manifestam sob a forma de objetos, conceitos verbais, saberes, do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular, das aquisições do pensamento e do conhecimento humanos. Sendo assim, uma nova ação intelectual surge primeiramente, como uma ação exterior, que posteriormente se interioriza (transforma-se em uma ação interior) desenrolando-se inteiramente no espírito da criança.

As necessidades e os interesses da criança estão sempre relacionados com o adulto. Em virtude disso, a atividade mediada aparece como fator fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

Nessa direção, é possível afirmar:

Quando a infância é concebida como momento essencial no processo de humanização, os adultos têm um papel fundamental na educação da criança. Eles medeiam os seus processos de aprendizagem e organizam de maneira intencional as suas experiências. Neste sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos. (LIMA, 2005, p. 64).

Mediante esses pressupostos, é possível compreender a influência das relações sociais no desenvolvimento da criança e no seu processo de humanização. Nesse aspecto, Leontiev (1988) destaca que,

[...] embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e alteram *pari passu* com as mudanças das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 1988, p. 66).

A Teoria Histórico-Cultural ao tratar sobre o processo de interiorização das funções tipicamente humanas como a linguagem, a memória, o pensamento, a imaginação, esclarece

que tais funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, mas cada idade tem a sua função predominante. A esse fato denominou de regularidades do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, à medida que as crianças crescem, novas necessidades dão lugar a novos tipos de ação principal. A partir desse ponto, a passagem para uma nova atividade principal depende das condições de vida e educação (MUKHINA, 1996; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1988), ou seja, dadas as condições subjetivas pela experiência anterior da criança, essa passagem também dependerá das condições de vida e educação. Sendo assim, as qualidades psíquicas são resultados de um processo de educação e de instrução que se apóiam nas atividades da criança.

O melhor momento para a intervenção do educador se dá quando determinada função está em processo de formação e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996). Disso decorre a necessidade de conhecer as regularidades desse processo (MELLO, 2007). “A criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 95). Conforme Leontiev (1988), a atividade é a forma pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo e é por meio dela que ocorrem as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos e nos traços da personalidade da criança (MELLO, 2007). Por meio da atividade principal, a criança relaciona-se com o mundo e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2004).

O próprio processo de desenvolvimento consiste no surgimento de novas formações em cada idade. Por tal razão, Vygotsky esclarece que:

[...] o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das etapas no desenvolvimento da personalidade, do ponto de vista das relações da criança com o entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil. (VYGOTSKY, 1996, p. 338, tradução nossa).

Nesse sentido, é necessário entender a conduta da criança, a sua expansão e o positivo de sua personalidade e não o negativo, como geralmente se faz. Sendo assim, pode-se entender o desenvolvimento infantil como um complexo processo que é dialético, que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a transformação qualitativa de umas formas em outras, “um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (VYGOTSKY, 1995). Desse modo, a periodização deve se dar fundamentada nas mudanças internas do desenvolvimento. Somente

as modificações do seu curso podem realmente proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idade (VYGOTSKY, 1996).

A Teoria Histórico-Cultural sistematiza o estudo das etapas deste período da vida humana – a infância – para melhor entender a periodização (ELKONIN, 1987; FACCI, 2006; MELLO, 2007; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 1995; ZAPORÓZHETS, 1987). Proponho-me a discutir brevemente cada um desses estágios para que eu possa esclarecer especificamente sobre a etapa em que se encontram os sujeitos da pesquisa – crianças de cinco e seis anos – e assim melhor compreender como ocorre o processo de apropriação da leitura, foco desta pesquisa.

No primeiro ano de vida a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela. Por ainda não se comunicar por meio de palavras, a comunicação acontece pelo movimento corporal, pelo olhar, pela fala do adulto e também, percebendo emoções do adulto por meio do toque. Mais que isso, é o adulto quem medeia todas as relações da criança com o mundo. Para Vygotsky (1996), o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras é o que primeiro caracteriza a consciência da criança e, ao final dessa idade, as novas formações como o andar, a compreensão inicial da linguagem e da vontade própria modificarão as relações da criança com o seu entorno. De acordo com Zaporózhets (1987), o sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, dentre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e com os adultos, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.

Na primeira infância – referente ao período de um a três anos – a atividade principal da criança é a atividade objetal manipulatória. “O mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado pelo uso social que deles fazem uso” (MELLO, 2007, p. 96). O tato dos diferentes objetos e as descobertas que começa a fazer por meio dele, movem o seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade. Nessa atividade com os objetos, a criança descobre características e propriedades, exercita e desenvolve a sua percepção, a atenção, o pensamento e assim, amplia o conhecimento de mundo ao seu redor e cria as generalizações necessárias à constituição da fala. Segundo Mello (2007, p. 97),

A experiência da generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela

percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção. Como afirma Vygotsky (1996, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido. O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento – o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal – dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então.

A linguagem na primeira infância representa a linha central de desenvolvimento da criança, uma vez que ela constituirá a principal nova formação dessa etapa.

Na idade ou na infância entendida como pré-escolar – referente ao período de três a seis anos – a atividade principal é o jogo de papéis, e a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta. Por meio do faz-de-conta a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos, através da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. O brincar como atividade principal das crianças de 5 e 6 anos é a forma pela qual as crianças melhor se relacionam com o mundo, atribuem significados e sentidos, elaboram explicações para fenômenos e fatos. Por meio do brincar se constituem as bases orientadoras necessárias para a apropriação da leitura e da escrita (VYGOTSKY, 1995).

O brincar – atividade lúdica não produtiva – proporciona o desenvolvimento da imaginação, da percepção, do pensamento, do controle da vontade dentre outras funções psíquicas que só se manifestam externamente porque ocorreram mudanças na personalidade e na consciência da criança. O brincar é uma atividade lúdica não produtiva porque não visa à construção de um produto final tal como a escrita, o desenho, a dança, a modelagem, dentre outras; no brincar a criança está preocupada com o processo, em outras palavras, ela não quer aprender a segurar corretamente a colher ou bater na cabeça do colega com o rolo de macarrão, por exemplo. Ela quer compreender o uso dos objetos humanos, compreender como o homem se instrumentaliza por meio deles para desempenhar seus papéis, tanto é que, de um momento para o outro, a criança muda o sentido das coisas e a colher passa a ser o espelho, o rolo de macarrão passa a ser um carrinho se neles encontrar indícios que a remetam a esses outros objetos. A criança não brinca com qualquer objeto, ela busca indícios que lhe permitam invocar o objeto ausente e que também sejam anatomicamente adequados para os movimentos que deseja realizar. Sobre a importância do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil, Elkonin (1988, p. 406) afirma que:

É claro que outras formas de atividade são igualmente propícias à formação [das] [...] novas necessidades [na criança], mas em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem se sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança.

Esses pressupostos apontam para o fato de que as crianças poderão aprender realmente a ler e a escrever – principal anseio dos pais e de muitos professores – se se apropriarem das capacidades humanas que formam as bases orientadoras de novas aprendizagens na idade escolar. Essas bases orientadoras se formam na infância por meio das atividades promotoras de desenvolvimento infantil (atividades plásticas e de construção) e também por meio do brincar que se constitui na atividade principal desse período.

Zaporózhets (1987) defende que a aceleração artificial do desenvolvimento da criança e a abreviação da infância devem ser repensadas e superadas, uma vez que a infância do ser humano é mais longa e incomparavelmente mais complexa – por seu conteúdo e pelo caráter das mudanças psíquicas que têm lugar em seu desenvolvimento – que a dos animais. A infância é uma conquista humana, tem um caráter histórico concreto e as particularidades de cada idade são da mesma forma historicamente transformadas. Assim sendo, Zaporózhets (1987, p. 244, tradução nossa) ressalta:

[...] e agora, quando a realização de todas as enormes possibilidades potenciais que se encerram na natureza de cada pessoa, se converteu na finalidade principal de nossa sociedade, não há que se abreviar a infância mas aperfeiçoar seu conteúdo, as formas e os métodos de educação para assegurar em cada etapa evolutiva do desenvolvimento da criança a formação sucessiva, por etapas, das qualidades e capacidades da futura personalidade.

A aprendizagem é um aspecto da comunicação existente entre a criança e o adulto e, à medida que a criança evolui, a aprendizagem adquire um caráter mais sistemático (MUKHINA, 1996). Sendo assim, a aprendizagem do pré-escolar é de grande importância para que ele adquira uma formação inicial com vistas ao estudo escolar, ou seja, é preciso criar na criança a necessidade de aprender, o interesse por conhecer e prepará-la para isso. “O ensino tem de garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento” (MUKHINA, 1996, p. 54).

Baseado nesses apontamentos, a metodologia de ensino da leitura apresentada nesse trabalho buscou considerar o período da infância e as especificidades do desenvolvimento infantil em que se encontram os sujeitos da pesquisa – crianças de 5 e 6 anos – ao elaborar e propor tarefas de leitura intencionais que objetivassem também contribuir para que esse período de transição de pré-escolar para escolar se desse de forma harmoniosa.

A visão de criança defendida pela Teoria Histórico-Cultural implica uma modificação nas práticas educativas tradicionais e descarta o modo de enxergar a criança como ser incapaz,

imaturo ou inocente que pode ser corrompida. Conforme reiterado, a criança nessa perspectiva é um ser ativo que se desenvolve ampla e continuamente a partir da própria atividade, das relações que trava com os adultos, com outras crianças e com o seu entorno e por meio das condições adequadas de vida e educação (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1988). Assim, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, por tornar-se condição pela qual as qualidades humanas se formam.

Ao tratar da relação ensino e aprendizagem, o professor deve considerar o que a criança já sabe, ou seja, aquilo que ela faz com o conjunto da cultura de que ela já se apropriou – o nível de desenvolvimento real – e ajudar nas tarefas que a criança ainda não consegue realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento na zona de desenvolvimento próximo que pode ser caracterizada como aquilo que está próximo a acontecer. Desse modo, o ensino deve considerar o nível de desenvolvimento já alcançado para não se limitar a ele, mas para compreender e impulsionar o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino é aquele que incide na zona de desenvolvimento próximo.

Com essa compreensão é possível redimensionar o trabalho pedagógico, e a educação na infância pode ser promotora de experiências ricas, de apropriação da cultura e dessa forma, criará nas crianças novas necessidades.

Nessa direção, Vénger e Vénger (1993, p. 10 – 11, tradução nossa) destacam que,

O verdadeiro papel do ensino e da educação se evidencia só se reconhecemos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. E precisamente o ensino e a educação são o meio fundamental para transmitir esta experiência à criança. É certo que os adultos, de uma ou de outra forma, ensinam as crianças. Porém este ensino se dá, em grande medida, de forma espontânea, não controlada, se baseia em tradições já estabelecidas. A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento.

Desse modo, o ensino na infância planejado por meio de ações intencionais visando a garantir o enriquecimento das aprendizagens da criança é colaborativo e requer que o professor atue como mediador consciente dessa aprendizagem. O professor medeia os processos de aprendizagens da criança na escola e organiza de maneira intencional as suas experiências. Assim, torna-se mediador dos conhecimentos culturalmente e historicamente construídos. Nesse sentido, Davidov afirma que, conforme a Teoria Histórico-Cultural,

(...) conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por

cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas: uma educação e um ensino desenvolventes. (DAVIDOV, 1998, apud Mello, 2007, p. 89).

1.3 A leitura na Educação Infantil e o conceito de atividade

Quando o encontro humano – os relacionamentos – é a base da pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças. Em Reggio, eles consideram a criança desde o início, desde o primeiro momento de vida, como um indivíduo comunicativo. Eles querem ter uma criança que seja um interagente ativo, e não um receptor passivo. A pedagogia e o meio pedagógico têm de estimular a própria atividade das crianças e suas possibilidades de comunicar suas próprias experiências; querem encontrar muitas maneiras para as crianças se comunicarem, usarem “as centenas de linguagens da infância”. Por meio da comunicação, elas podem estabelecer o sentimento de pertencer ao grupo e a capacidade de participação, estabelecendo a base para assumir perspectivas diferentes; elas podem lidar com as suas próprias experiências à luz das experiências dos outros; poder discutir, fazer escolhas, defender as próprias escolhas – lutar por elas e lidar com situações novas. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 83).

Esses apontamentos remetem à compreensão da importância das relações sociais e da linguagem na constituição do homem. Na história do desenvolvimento humano, do processo de humanização a linguagem surge da necessidade de comunicação decorrente da própria atividade humana. Duarte (1993, p. 37) afirma que:

A atividade vital humana, sendo originariamente uma atividade imediatamente coletiva, exige, portanto, a atividade comunicativa. A atividade de comunicação foi, ao longo da história primitiva, se objetivando em processos que geraram a linguagem. A gênese da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano, é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pelos homens transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. Nesse sentido pode-se afirmar que a linguagem é uma síntese da atividade do pensamento.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a linguagem exerce um papel importantíssimo no desenvolvimento das funções psíquicas. Contudo, não é através dela que se formam tais funções. Leontiev (1978) contribui para essa reflexão ao enfatizar que,

(...) gostaria simplesmente de sublinhar uma vez mais que, se bem que desempenhe um papel enorme e verdadeiramente decisivo, a linguagem nem por isso é o

deemiurgo do humano no homem. A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Assim sendo, por meio da linguagem “se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 172). No entanto, vale ressaltar que não é pela linguagem que ocorre a apropriação. A apropriação só acontece pela atividade quando reproduzimos o uso social do objeto. E nesse sentido, a comunicação é apenas uma das funções da linguagem. Vygotsky (1995) destaca que as funções psíquicas superiores são processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o cálculo, a língua, a escrita. As funções psíquicas são formadas a partir das experiências acumuladas e a linguagem oral vai ser um elemento fundamental nesses processos. Nessa direção, a linguagem aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e ao mesmo tempo, torna-se, um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. Esse aspecto denota outra importante função da linguagem (MUKHINA, 1996).

Sob determinadas condições de educação, ao término da idade pré-escolar, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever adequadamente. Dessa forma, a riqueza da linguagem depende das condições de vida e educação da criança; é um processo social, histórico e cultural do qual a escola também deve encarregar-se (MUKHINA, 1996).

Pode-se dizer que uma das principais funções da linguagem – de modo mais abrangente – na idade pré-escolar é a comunicação. Desde a primeira infância, a criança utiliza a linguagem para se comunicar com familiares e pessoas próximas e para pensar. Essa comunicação é motivada por uma situação concreta e algumas ações concretas e se dá por meio da linguagem situacional. Na medida que amplia seus contatos e seus interesses cognitivos, a criança assimila a linguagem contextual. A linguagem contextual descreve a situação com certos detalhes que permitem compreendê-la sem vê-la. É preciso ressaltar que mesmo depois de dominar as regras da linguagem contextual, a criança continua utilizando a linguagem situacional, dependendo das condições e das situações de comunicação.

Na idade pré-escolar maior, as crianças utilizam a linguagem explicativa que surge da necessidade de explicar ao colega o funcionamento de um brinquedo, as regras de um jogo, etc. Essa linguagem desenvolve a criança social e intelectualmente (MUKHINA, 1996). Além da função de comunicação, a linguagem se transforma em meio de planejamento e regulação

de conduta, e ela começa a cumprir essa função quando se incorpora à inteligência da criança. O “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VYGOTSKY, 1993, p. 116, tradução nossa).

A linguagem que a criança usa ao operar e que se dirige a ela mesma é a linguagem egocêntrica. Na idade pré-escolar, a linguagem egocêntrica se transforma, pois além da criança constatar o que está fazendo, se antecipa à ação e a orienta. Na idade pré-escolar maior, a linguagem egocêntrica se reduz, ou melhor, é internalizada e mantém, dessa forma, sua função de planejamento. A linguagem egocêntrica representa uma etapa intermediária entre a linguagem externa e interna da criança (MUKHINA, 1996).

Partindo desses pressupostos sobre o desenvolvimento da linguagem e da inteligência da criança, é necessário perceber a escola da infância como um lugar fundamental e imprescindível para isso, uma vez que esse espaço deve garantir que a criança expresse suas idéias, suas sensações e sentimentos, seus desejos e escolhas. Mello (2005, p.38) esclarece que,

(...) esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral, que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência. As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza: com ela, amplia-se a memória, o conhecimento do mundo, o controle da própria conduta que se exerce pela linguagem interna.

A escola que contempla experiências ricas e diversificadas, que promove a vivência de ilimitadas experiências em linguagem verbal e não verbal, e que privilegia o tempo e o espaço para a atividade da criança, propicia uma ação pedagógica em que a apropriação da leitura e da escrita ocorrerá sem ter que se submeter a ações mecânicas de exercícios repetitivos. Ao contrário, implicará o exercício das “cem linguagens” defendidas por Malaguzzi (1999), em que ouvir e ser ouvido por todos os sentidos é viabilizar a expressividade infantil que funciona como mola propulsora para o desenvolvimento da criança. Segundo Malaguzzi (1993 b, p. 57 *apud* DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003),

Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. Quero dizer com isso que a criação implica encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação. Na verdade, na comunicação está contida toda a vida da criança, toda a vida do homem: as ferramentas lógicas do pensamento, a comunicação como uma base para a socialização, e os sentimentos e as emoções transmitidos pela comunicação.

Aprender a falar e aprender como alguém pode falar e ouvir são algumas das grandes questões da vida.

Diante disso, é pertinente discutir como ocorre a apropriação da leitura pelas crianças e para tanto, remeto-me ao processo de apropriação da escrita, sendo que são estreitamente relacionados.

Vygotsky (1995), no início do século passado, já criticava o ensino da escrita que se encontra pautado num conjunto de procedimentos artificiais direcionados ao exercício mecânico que não dá conta de criar novas necessidades de conhecimento na infância e, que por isso, demanda grande esforço e atenção por parte do professor e do aluno. A linguagem escrita é apresentada como algo que não faz parte da infância, que se encerra em si mesma e para a qual, portanto, não são criadas necessidades e nem interesse em aprendê-la. Devido a isso, o processo se transforma em algo independente, enquanto a linguagem viva passa para um plano “posterior”. Para o autor, a linguagem escrita não pode ser entendida e ensinada como um “hábito de mãos e dedos”, mas como uma atividade cultural complexa. Assim também ocorre com a leitura quando se pauta na decifração e não na compreensão:

[...] a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar o piano. Com semelhante proposição, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, porém não o introduzem na natureza da música. (VYGOTSKY, 1995, p. 183, tradução nossa).

O domínio da escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo. Vygotsky (1995) trata, com isso, da pré-história da linguagem escrita, isto é, das formas de expressão da criança.

A história de desenvolvimento da escrita se inicia com os signos visuais. O gesto é a escrita no ar, além de ser o primeiro signo visual da criança. Os gestos no ar são a escrita. Os signos escritos são freqüentemente simples gestos que foram fixados. É somente na base dos gestos indicativos que os objetos gradualmente adquirem seus sentidos, assim como os desenhos que inicialmente se apóiam nos gestos e se transformam num signo independente. O mesmo acontece com o faz-de-conta. O sentido reside no gesto e não no objeto (não importa qual a classe do objeto de manejo, mas sim o gesto representativo). O objeto por si mesmo

cumprir uma função substitutiva, mas somente o gesto referido a ele é que lhe confere o sentido (VYGOTSKY, 1995).

Pode-se dizer que, entre o gesto e o signo escrito, estão dois elementos: o desenho e o faz-de-conta. O desenho começa quando a linguagem oral já alcançou grande desenvolvimento e já se tornou habitual. A fala predomina no geral e modela a vida interior, submetendo-a às suas leis. O mesmo ocorre com o desenho. O desenho é uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal. Quando a criança revela seus reservatórios de memória através do desenho, ela o faz como se estivesse falando, contando uma história (VYGOTSKY, 1995).

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas, para o desenho das palavras. Para Vygotsky, o “segredo” da linguagem escrita é preparar e organizar essa transição natural. É necessário ressaltar que essa transição natural remete ao sentido de ser historicamente assim constituído e não dado naturalmente. A criança não passará por essa transição se não for provocada, se se esperar que amadureça. No entanto, se for provocada, o esperado é que essa transição ocorra. Desse modo, o natural não pode ser confundido com o biológico. Esses pressupostos são fundamentais para esta pesquisa que busca propor atividades de leitura num ensino organizado e intencional de modo que esses fazeres se constituam como necessários para as crianças participantes objetivando a apropriação da leitura por elas.

Sobre esse aspecto, Vygotsky (1995) afirma que a escrita é um simbolismo de segundo grau porque ela representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. A escrita é uma representação de segunda ordem que deve se tornar de primeira ordem, ou seja, para que a criança adquira efetivamente a linguagem escrita, é preciso que o nexos intermediário, que é a linguagem oral, desapareça gradativamente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem os objetos e as situações designadas diretamente. Em outras palavras, como símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações de símbolos verbais que gradualmente devem desaparecer como elos intermediários. A linguagem escrita passa então, a adquirir o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Dessa maneira, a criança lida com uma dupla abstração, ou seja, lida com uma linguagem que se apresenta no plano das idéias, veiculadas pelas palavras e, que ao mesmo tempo, conta com a ausência do interlocutor no momento da escrita. Assim apresentada às crianças, ao lerem, as crianças podem procurar a realidade na leitura e não os sons por trás das letras.

Desse modo, para que as crianças se apropriem da linguagem escrita como uma linguagem de expressão, de conhecimento do mundo, e não como um ato puramente mecânico, é preciso garantir que as crianças se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, pois por meio deles, podem expressar aquilo que vão conhecendo.

A leitura é uma forma superior da linguagem que apresenta características próprias. Como atividade, permite maior fixação e movimentação dos olhos enquanto ela acontece resultando numa compreensão maior, sendo que a verbalização dificulta a leitura, atrasa a percepção e fraciona a atenção (VIGOTSKY, 1995, p. 198). Dessa maneira, a atividade de leitura significa compreensão e não mera decodificação dos signos lingüísticos. A escrita representa, diretamente, as relações sociais, aquilo que desejamos comunicar, nossa compreensão e representação do mundo, nossas idéias. É uma linguagem que, paulatinamente se torna uma linguagem de primeiro grau, ou seja, representará diretamente a realidade. Portanto, é uma linguagem complexa que exige percorrer um caminho antes de ser apropriada.

Remetendo ao ensino da leitura, no entanto, constata-se freqüentemente que a escola ensina comportamentos alfabéticos, mas não desenvolve condutas de leitor. Ela valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, mas ao mesmo tempo, cobra que os alunos tenham comportamentos de leitor e os pune por não tê-los (ARENA, 1990). A escola insiste no reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada (MELLO, 2005) se restringir a isso.

Luria (1987) enfatiza que a apropriação da leitura e da escrita ocorre somente quando a criança passa a diferenciar sua relação externa com o mundo e a estabelecer uma relação funcional com as coisas. Para o autor, nesse momento se iniciam as formas intelectuais complexas do comportamento humano. Esses apontamentos são extremamente relevantes para essa pesquisa uma vez que se utilizou intencionalmente o objeto cultural história em quadrinhos buscando perceber como os sujeitos da pesquisa poderiam estabelecer essas relações para se apropriarem da leitura por meio deste gênero discursivo.

Quando a criança escreve sem ter a intenção de expressar um desejo, uma informação, para comunicar algo, essa tarefa passa a ser realizada apenas para cumprir uma exigência do professor e se apresenta completamente destituída de sentido para a criança. O mesmo se dá com a leitura. Se a criança lê sem saber por que e para que lê, não tem um desejo de comunicação. Nesse caso, a leitura será um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos. A mera identificação leva à pronúncia, e ler não é apenas pronunciar. Ler letra por letra, sílaba por sílaba, não é saber ler. A leitura, assim como a escrita, deve ter sentido para a

criança, deve ser provocada por uma necessidade, uma tarefa vital. Portanto o professor – como mediador desse processo – deve provocar nos alunos a necessidade de ler, de conhecer o desejo de comunicação de quem escreve, propondo atividades de leitura planejadas intencionalmente. Para isso, o professor deve ensinar os meios para a criança fazer as antecipações diante do texto, ensiná-la a fazer previsões, escolhas, deve também saber ouvir suas opiniões e impressões sobre o que ouviu, sentiu, sobre o que leu.

Mediante esses pressupostos, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler, de conhecer, de se expressar e se tiverem disponíveis, à mão, os escritos sociais, os escritos da realidade.

Reitero a importância do conceito de atividade para esta pesquisa tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem da leitura na Educação Infantil, o processo de formar o leitor desde esse período da vida da criança está diretamente e essencialmente vinculado à atividade. Leontiev (1988, p. 68) caracteriza a atividade como

aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Para o autor, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida, em outras palavras, o desenvolvimento da atividade da criança.

Existe diferença entre atividade e ação. Essa afirmação se encontra no pressuposto de que o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado. A atividade vai ser definida pelo grau de sentido que aquele fazer tem para o sujeito, e o sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo (ou resultado) previsto para a tarefa. Sendo assim, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo (se a pessoa atua porque está interessada e motivada pelo resultado da tarefa), então a atividade tem sentido para ela. Em contraposição, a ação é um processo cujo motivo não coincide com o resultado (LEONTIEV, 1988).

“Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade sendo substituída pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 1988, p. 69). Esse processo de criação de

novas atividades dadas pode transformar os motivos compreensíveis em motivos eficazes. Por exemplo: A criança sabe que tem que fazer a lição para tirar boas notas e não envergonhar os pais, mas isso não é o bastante para que ela a faça, pois esse é um motivo compreensível, mas não um motivo eficaz. A criança faz a lição quando sabe que terá a permissão para brincar. Esse é um motivo eficaz. Para elucidar essa questão, Leontiev (1988, p. 70 – 71) afirma que “[...] só motivos apenas compreensíveis tornam-se eficazes em certas condições, é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. Também esclarece que nesse momento “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades [das crianças], o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”.

No desenvolvimento psíquico infantil, há também uma mudança no campo das operações. Por operações se entende o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes realizar diferentes ações: isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. A operação é determinada pela tarefa, pelo alvo, dada em condições que requerem certos modos de ação. Em outras palavras, as ações estão relacionadas aos objetivos e as operações se relacionam com as condições concretas para a realização da ação pretendida (LEONTIEV, 1988).

Quanto às operações conscientes, estas se formam primeiramente como ações, como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático (Por exemplo: Quando uma pessoa começa a aprender a dirigir, inicialmente pensa em cada uma de suas ações separadamente para fazer o carro andar. Com o tempo, essas ações se tornam automáticas, podendo a pessoa pensar em outras coisas ao mesmo tempo em que dirige).

Para converter a ação de uma criança em operação, é preciso que se apresente a ela um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação, ou seja, o que era alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (LEONTIEV, 1988). Quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações e assim por diante.

Leontiev, ao afirmar que a atividade relaciona-se à própria condição de vida e ao desenvolvimento dos processos reais da vida da criança, aponta que:

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, desse modo, falar da dependência de desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral. Conseqüentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um certo tipo de relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade. (LEONTIEV, 1988, p. 63 – 64).

Conforme o autor, as funções psicofisiológicas realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida é mediada pela reflexão psíquica da realidade. Nelas estão incluídas as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas e assim por diante. Todas essas funções constituem a base dos correspondentes fenômenos subjetivos da consciência e nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento destas funções. As mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente uma da outra, elas estão ligadas entre si. Essas considerações são vitais para essa pesquisa que compreende o processo de apropriação da leitura como um processo de humanização, o que determinou como ensinar a leitura para as crianças nessa etapa da infância considerando a atividade principal desse período da vida.

Neste momento, é necessário enfatizar o que é atividade principal ou tipo principal de atividade. A atividade principal é a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo físico, com o mundo dos objetos, organiza e reorganiza os processos de pensamento, memória, imaginação, pela qual a criança promove mudanças mais significativas na personalidade. É a forma explícita como a criança melhor se relaciona com o mundo ao seu redor. Uma das características da atividade é estar inteiro nela, o que envolve a emoção, o sentimento, o prazer que ela dá, que ela causa. Em síntese, “o que torna o fazer uma atividade é o grau de envolvimento do sujeito que a realiza” (MELLO, s.d.) e o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ela.

Os estágios do desenvolvimento da psique infantil não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Porém, nem o conteúdo nem a seqüência são imutáveis e dados de uma vez por todas, pois as condições históricas concretas exercem influência sobre eles (LEONTIEV, 1988).

Uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças no desenvolvimento da psique infantil. O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as situações que mais garantem o aprendizado são aquelas que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão fazendo. Nesse caso, as crianças não fazem mecanicamente, pelo contrário, estão completamente envolvidas, concentradas no fazer que realizam. Desse modo, as crianças podem aprender a ler se a leitura se constituir para elas como uma atividade, ou seja, se as crianças estiverem inteiramente envolvidas nesse fazer e se fizerem da leitura uma forma de se relacionarem com o mundo.

Com relação a esta questão, Mello (2005, p. 32) elucida que:

Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação – trazendo elementos para dar corpo à atividade. Realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo.

Dessas afirmações se depreende que o educador tem um papel essencial no processo de desenvolvimento humano, pois de forma intencional e por meio do processo de ensino, faz avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. O processo de aprendizagem é sempre colaborativo, em que resulta da ação conjunta entre educador (ou um parceiro mais experiente) e a criança e desse modo, esse processo é ativo do ponto de vista daquele que aprende.

No processo de ensino e aprendizagem da leitura, as atividades propostas devem ocorrer em situações reais para que a criança possa atribuir um sentido adequado à sua função social. Mello (1999) e Mukhina (1996) esclarecem que as condições pedagógicas ótimas para o desenvolvimento harmônico das crianças e das potencialidades não se apresentam por meio de um ensino imposto, forçado, com vista a transformar a criança pré-escolar em escolar prematuramente (ZAPORÓZHETS, 1987).

A criança deve ser provocada para a leitura. Se ela puder conviver com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo professor, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropriará da leitura e da escrita de forma “natural”, ou seja, não imposta, mecânica, ou mesmo espontaneamente como algo biológico, mas provocada (MELLO, 2005).

Essa necessidade de ler, isto é, o desejo de expressão pode ser criado nas crianças se elas ouvirem histórias, poesias, músicas, se participarem de passeios a diversos lugares, como bibliotecas e exposições de artes, por exemplo, se assistirem a espetáculos, se tiverem a oportunidade de manusear e observar diferentes materiais de leitura, se receberem visitas de especialistas profissionais de diversas áreas e familiares em que possam conversar sobre assuntos diferentes, discuti-los, registrá-los por meio de desenhos, pintura, teatro, colagem, se vivenciarem brincadeiras. Sendo assim, “a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se do mundo” (MELLO, 2005, p. 36).

Por tudo o que foi exposto até o momento, é possível afirmar que Vygotsky (1995) não se contrapõe ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. Ele critica o fazer mecânico destituído de interesse e de sentido pela criança e enfatiza que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas num ensino planejado intencionalmente para que sejam formadas nas crianças as bases orientadoras necessárias para essa apropriação. Estão em jogo, na verdade, o entendimento de como ocorrem os processos de apropriação da leitura e da escrita e as implicações no desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Brito (2005, p. 19) destaca:

O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a idéia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. Dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário. (BRITO, 2005, p. 19).

Em resumo, os apontamentos realizados ao longo deste capítulo implicam pensar a Educação Infantil considerando as etapas de desenvolvimento historicamente constituídas, o que significa valorizar e explorar as atividades principais de cada período da vida humana. Isso também implica assumir uma posição contrária à antecipação da escolarização na tentativa de superar ações pedagógicas que concorrem para esse fim.

Os conceitos de homem, de criança e de infância defendidas pela Teoria Histórico-Cultural e apresentadas neste trabalho, bem como a importância e a função da linguagem no desenvolvimento humano, justificam o argumento de que o processo de apropriação da leitura está intimamente relacionado ao desejo de expressão da criança – criado historicamente – uma vez que a criança que tem o que dizer e como dizer, entende o porquê e o para quê faz, o porquê e o para quê lê e assim entende a função social da leitura.

No próximo capítulo discuto o conceito de leitura, de linguagem e de gênero discursivo numa visão bakhtiniana e busco fazer uma abordagem sobre as histórias em quadrinhos nessa perspectiva.

CAPÍTULO 2

LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Aprender a ler e a escrever! Quantas gerações de crianças empalideceram e padeceram perante os livros da aula e dos quadros murais, por um trabalho de que não compreendiam o sentido nem a utilidade! Quantos esforços dissipados em imitar cartas mortas e insensíveis! Quantos educadores utilizaram seus nervos nesta tarefa, uma das mais temíveis e desesperantes; ensinar a leitura e a escrita às crianças! (FREINET, 1977, p. 203).

Esses apontamentos trazem a preocupação e a crítica de Freinet aos materiais e aos procedimentos adotados por muitos professores diante da tarefa de ensinar as crianças a lerem e a escreverem. Tais materiais e métodos desvinculados da vida e dos interesses das crianças são incapazes de envolvê-las num processo ativo em que a leitura e a escrita possam ser apropriadas de forma viva e dinâmica.

As práticas de ensino da leitura na escola são subsidiadas por uma maneira de compreender a linguagem. No entanto, muitos professores não estão conscientes da concepção de linguagem ou da teoria lingüística que fundamenta o seu fazer pedagógico, revelando não saber ao certo o porquê e o para quê ensinam de uma determinada forma e não de outra. Geraldi (1991, p.78) destaca ainda que, na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial e essa artificialidade pode ser comprovada quando se verifica que na escola não se lêem textos, mas exercícios de interpretação e análise de textos. E esta é apenas a simulação do uso da língua.

A concepção de linguagem interfere nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura – na escolha dos materiais e nas estratégias de ensino (ARENA, 1992) – e por tal razão é necessário buscar coerência entre a concepção de linguagem e os procedimentos assumidos pelo professor uma vez que essas questões refletem diretamente nas relações estabelecidas nesse processo.

Neste capítulo, busco discutir as concepções de linguagem, de leitura e de gênero discursivo abordando especificamente a história em quadrinhos, bem como a importância dessas concepções no processo de apropriação da leitura pelas crianças na Educação Infantil, foco deste trabalho. Essa discussão é fundamentada sob a ótica bakhtiniana e sob os referenciais teóricos dos estudiosos de histórias em quadrinhos como Cirne (1970), Vergueiro (2006), Eisner (2005), Carvalho (2006).

Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica, o que pressupõe o *outro*, a atitude responsiva. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um “fenômeno de interação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 123) que se dá nas trocas ativas e dinâmicas entre os sujeitos que são produtores de enunciados. Desse modo, para que as crianças possam se apropriar da leitura, elas devem ser colocadas no fluxo desse processo que deve ser dialógico.

Apresento este capítulo dividido em três itens: no primeiro trago a concepção de linguagem, no segundo a concepção de leitura e no terceiro, discuto sobre os gêneros discursivos enfocando a história em quadrinhos.

2.1 A concepção bakhtiniana de linguagem

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor).

Essa afirmação traz em seu bojo a concepção de linguagem para Bakhtin. Para o autor, a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos, em outras palavras, a relação entre os interlocutores funda a linguagem. A linguagem deve ser vista em seu uso, na atitude responsiva do *outro* e, por esse motivo, deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. Desse modo, a concepção bakhtiniana de linguagem decorre do pressuposto de que o sujeito se constitui à medida que se relaciona com o outro, à medida que vai ao encontro do outro. Nesse sentido, a linguagem pressupõe trocas lingüísticas dinâmicas numa situação e num lugar histórico e social concretos (BRAIT, 2005).

Nessa perspectiva, o *outro* é fundamental na constituição do “eu” e, por tal razão, Bakhtin defende uma concepção dialógica da linguagem ao elucidar que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Disso resulta que a linguagem não é acabada, sistematizada e a língua é viva e se transforma constantemente devido a sua historicidade, pelo uso cotidiano, não podendo ser separada do fluxo da comunicação verbal. Segundo Bakhtin (1992), a língua vista em seu uso prático está vinculada a um conteúdo ideológico e, dessa forma, seus signos são variáveis e flexíveis e apresentam um caráter mutável, histórico e polissêmico. Para o autor, a língua está

em constante movimento, em constante atualização porque se renova, se constrói e se reconstrói nas relações sociais.

Bakhtin contrapõe-se e faz críticas severas a duas correntes lingüísticas: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. O subjetivismo idealista que tem seu principal representante em Humboldt (1767 – 1835) traz como princípio norteador que a língua é uma atividade oriunda da criação individual, “dicotomizando vida interior – vida exterior, com prevalência do pólo subjetivo” (FREITAS, 1994, p. 104). A língua era considerada como um instrumento pronto para ser usado. Disso decorre que a linguagem se reduz à enunciação monológica isolada, mas Bakhtin rejeita essa concepção ao argumentar que,

o *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: Está situado no meio social que envolve o indivíduo [...] A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução [...]. (BAKHTIN, 1992, p. 121 – 122, grifos do autor).

O objetivismo abstrato que tem como especial representante Saussure (1857 – 1913) considera a língua como um sistema de normas fixas e imutáveis; como um “objeto” ideal, centrado unicamente em sua forma individual, externo à consciência individual dos falantes. Há a “prevalência do objeto externo como objeto da lingüística. Essa prevalência faz da língua um objeto que precisa ser atingido e decifrado, analisado, adquirido” (FREITAS, 1992, p. 104 – 105). A língua nessa perspectiva é um conjunto de códigos destituído de vida e de significação que requer a decifração e não necessariamente a compreensão. Bakhtin se opõe a essa concepção porque entende a língua em permanente evolução, que se modifica pelo uso social. Para ele, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato de formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Ao se contrapor ao objetivismo abstrato, Bakhtin esclarece que na prática viva da língua os interlocutores não interagem com a linguagem como se ela fosse um sistema abstrato de normas estáveis e inflexíveis, porque

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p. 95, grifos do autor).

Posto isto, para o autor a língua é um elemento de comunicação e de interação e não um sistema fechado de normas. Disso depreende-se que a linguagem é vista numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana.

Como foi abordado o início do capítulo, Bakhtin considera que a substância da língua é a interação verbal entre falantes, concretizada pelas enunciações. A enunciação, o ato de comunicação, tem um caráter social, e o produto dessa interação social é o enunciado. O ato de enunciar é o ato de exprimir idéias e sentimentos. Ao conceber o homem como um ser histórico e social, percebe a linguagem sob a perspectiva da situação concreta, relevando a enunciação e seu contexto. É no contato entre a língua e a realidade por meio do enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade.

O enunciado faz parte de um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações meramente lingüísticas. É uma unidade da comunicação discursiva, uma unidade de significação e por esse motivo se relaciona com a realidade, remetendo-se a outros enunciados reais, previamente produzidos (FREITAS, 1994). O enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal, mas que “não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (BAKHTIN, 1992, p. 112).

A língua reflete as relações dialógicas dos enunciados porque as relações entre enunciados são sempre condicionadas pela resposta de um *outro*, em outras palavras, o enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. Todo enunciado busca uma resposta, uma atitude responsiva do *outro*. O locutor dá forma ao seu enunciado a partir do ponto de vista do *outro*. Desse modo, a palavra é o espaço compartilhado pelo expedidor e pelo destinatário (BAKHTIN, 1992).

“A categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin constitui-se na sua realidade dialógica” (FREITAS, 1994, p. 137). Para o autor, toda enunciação é um diálogo, tanto na sua modalidade oral como escrita e cada enunciação já requer por si só, uma resposta e um contexto em que se dá.

[...] o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (BAKHTIN, 1992, p. 107).

Nesse aspecto, o diálogo ultrapassa a noção de mera conversa uma vez que considera a palavra dos interlocutores e as condições concretas da comunicação verbal. Dessa forma, Bakhtin (1992) destaca a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos, nos quais se realizam as interações. Considera que todo enunciado é um ato responsivo cuja resposta é suscitada pelo contexto.

O conceito de diálogo proposto por Bakhtin confronta-se com a noção de monólogo no qual os enunciados são proferidos por uma única pessoa ou entidade. Assim sendo, o monólogo é constituído por apenas uma voz, é um discurso que reconhece a si mesmo e o seu objeto, que não leva em conta a palavra do *outro*, que não pressupõe necessariamente uma resposta. O monologismo enfoca indivíduos e estruturas sociais e o dialogismo enfatiza as interações dos sujeitos falantes em contextos sócio-histórico-culturais. O discurso monológico é linear, sem desacordos nem contrapontos, elementos esses que são imprescindíveis nas relações entre as pessoas – seres históricos – e no seu processo de humanização.

De acordo com Bakhtin, o homem e a vida são caracterizados pelo princípio dialógico, em que a alteridade marca o ser humano uma vez que o outro é fundamental para a sua constituição. Só ocorre real participação no diálogo se há compreensão. E nesse sentido, pode-se afirmar que dialogar é compreender.

Bakhtin enfatiza a importância do *outro* no processo de interação verbal e ressalta que toda palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o *outro*. A palavra para Bakhtin (1992) é um fenômeno ideológico por excelência, exerce a função de signo e se constitui no modo mais puro e sensível de relação social. Como a palavra é produzida pelos “próprios meios do organismo individual, ela tem um papel de material semiótico da consciência, determinando o conteúdo da vida interior, do discurso interior” (FREITAS, 1994, p. 139).

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] É precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. (BAKHTIN, 1992, p. 36).

A palavra penetra em todas as relações entre os indivíduos e nesse aspecto, ela é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais. “A palavra se revela, pois, como o local onde se confrontam valores sociais contraditórios, de modo que os conflitos da língua

refletem os conflitos de classe no interior do sistema social” (FREITAS, 1994, p. 140). Sobre isso, Bakhtin explica que,

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1992, p. 41).

Stella complementa esses apontamentos ao afirmar que:

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto. No que diz respeito à *participação em todo ato consciente*, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas. (STELLA, 2005, p. 179, grifos do autor).

Desse modo, pode-se destacar o caráter social e ideológico da palavra uma vez que reflete as mudanças sociais. Bakhtin (1992) assinala que a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica, quer seja ela estética, científica, moral ou religiosa, ao contrário do signo que é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. Quanto a essa questão, referindo-se a Bakhtin, Stella explica que,

A neutralidade da palavra, por sua vez, se estabelece no sentido de que a palavra é “neutra em relação a qualquer função ideológica”, ou seja, pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto. Além disso, pode ser entendida como um “signo neutro”, não no sentido de que não tenha “carga ideológica”, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso. (STELLA, 2005, p. 179).

Ao considerar esses apontamentos, pode-se dizer que a palavra em seu contexto “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1992, p. 95) e por esta razão ela é um signo variável e flexível dentro de uma determinada situação.

A natureza do signo é exterior, não sendo o signo produto da consciência individual, e sua localização se dá em um determinado momento, na mente do indivíduo, justamente pelo seu caráter semiótico (BAKHTIN, 1992, p. 36). Desse modo, o signo é um produto social, que, devido a sua natureza semiótica, é internalizado pelos indivíduos, mas não perde em momento algum, a sua relação com o exterior (BAKHTIN, 1992). Decorrente dessa afirmação é que se diz que o signo tem dois momentos específicos: inicialmente ele é externo ao indivíduo e, posteriormente, devido a sua natureza semiótica, é interno, graças à sua capacidade de reversibilidade que possibilita a internalização. Nessa direção, pode-se dizer que o movimento que caracteriza o signo é objetividade-subjetividade-objetividade. Conforme Bakhtin,

um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 1992, p. 32).

Esclarece ainda que

um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (BAKHTIN, 1992, p. 33).

Dessa forma, pode-se dizer que o signo é ideológico por natureza (BAKHTIN, 1992), não porque não signifique algo vazio de sentido, de idéia; mas porque significa, acima de tudo, algo que pode ser assimilado pelo ideológico ou que pode personificar o próprio ideológico. O signo é para o homem o que o impulsiona às transformações sócio-culturais, tendo em vista a sua natureza ideológica (BAKHTIN, 1992).

Nesse sentido, a leitura e, especificamente no caso desta pesquisa, a leitura de histórias em quadrinhos assume a abordagem bakhtiniana da linguagem, uma vez que a criança opera constantemente e intensamente com signos verbais e não-verbais.

De acordo com os pressupostos abordados anteriormente neste capítulo, a linguagem na concepção bakhtiniana é dinâmica, viva, está em constante movimento, se dá nas trocas, nas relações sociais e por isso, é uma produção humana. Tal concepção é fundamental para

este trabalho que buscou compreender o processo de apropriação de leitura pelas crianças na Educação Infantil apoiada nos pressupostos apresentados.

Por meio dessa concepção de linguagem, discutirei no próximo item a concepção de leitura.

2.2 A concepção de leitura

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama torna as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 2003, p. 166 – 167).

Esses apontamentos trazem o princípio dialógico da linguagem sob a ótica bakhtiniana e da leitura como um encontro dos interlocutores, marcado pela atitude responsiva do leitor que interage com o texto e com o autor e já traz no momento da leitura uma contrapalavra. Essa dinamicidade interlocutiva permite que o leitor considere, critique, avalie, retome, desconsidere, debata o texto e num contínuo processo de compreensão responda as suas próprias perguntas e àquelas propostas pelo autor que já tem dentro dele um leitor.

A concepção de leitura defendida neste trabalho é a de leitura como compreensão. Essa concepção vem ao encontro da concepção bakhtiniana de linguagem que permite pensar a prática educativa e o ensino e a aprendizagem da leitura numa perspectiva dialógica em que as relações travadas com o texto superam a mera decifração e oralização de sinais gráficos.

A aprendizagem da criança na escola se apóia na leitura e pode-se dizer que isso é consenso, uma vez que é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Embora haja o reconhecimento espontâneo de que ler é entender um texto, a escola contradiz com certa frequência essa afirmação ao sustentar o ensino da leitura em exercícios e tarefas que aparentam garantir o aprendizado da leitura pelas

crianças, “mas que paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto” (COLOMER E CAMPS, 1996, p. 29). A leitura é uma via de acesso para participar da cultura escrita, e, desse modo, ler se constitui numa necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade.

A concepção de leitura assumida nesta pesquisa opõe-se à da leitura como decodificação do código escrito. A leitura nesse aspecto é externa ao leitor. Sua função se limita a captar sinais gráficos e decodificá-los dando-lhes sons. Nesse sentido, a leitura considera imutável o significado dos signos e, assim sendo, a criança nessas condições lida com uma língua morta, pronta, acabada.

Essa questão foi o elemento desencadeador desta pesquisa, porque doze anos de magistério compreendidos entre os anos iniciais do Ensino Fundamental – momento em que a alfabetização das crianças ocorre de forma mais sistemática – e atualmente na Educação Infantil, provocaram em mim a necessidade de compreender com maior aprofundamento teórico, quem é a criança, como a criança aprende e como eu, como professora, poderia criar nela a necessidade de ler, permitindo que a minha prática educativa pudesse contribuir para a formação leitora das crianças e descartando completamente a concepção de leitura como decodificação.

Nessa direção, este trabalho de pesquisa se apóia na concepção bakhtiniana de linguagem que se contrapõe à da leitura como decodificação e fonetização de sinais. O enfoque dado no aspecto físico do signo subsidia muitas práticas educativas no início da aprendizagem da leitura. Pode-se inferir que a preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação, forma crianças ledoras – crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-los e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura pelas próprias condições educativas a que estão submetidas – e não leitoras. A contraposição a essa concepção de leitura é a que busco discutir neste trabalho.

Sobre esses aspectos, Vygotsky (1995) afirma que a maneira de ler um material escrito pode fazer diferença no desenvolvimento do raciocínio das crianças. O autor aponta para a existência de dois tipos de leitura: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Para Vygotsky,

O estudo da leitura demonstra que diferentemente do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeira durante a leitura silenciosa,

o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos freqüentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. [...] Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual, no qual os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se durante a leitura fixamos o lugar onde se pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos esse intervalo sonoro visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, portanto, que o símbolo visual se vai liberando cada vez mais do símbolo verbal. (VYGOTSKY, 1995, p 198, tradução nossa).

As idéias de Vygotsky se coadunam com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin e com a concepção de leitura aqui discutida. Segundo Vygotsky (1995), a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos. Em outras palavras, o leitor se apropria do texto na medida em que toma consciência do significado das palavras do autor. Sobre isso, esclarece que,

para nós está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste sim no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e a separação organizada de vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados para o sentido do todo. (VYGOTSKY, 1995, p. 199, tradução nossa).

Sobre isso, continua:

Para compreender a linguagem do outro (representada também pelo texto escrito) nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Inclusive se a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. (VYGOTSKY, 1993, p. 343, tradução nossa).

Muito se tem discutido sobre a antecipação da escolarização das crianças (ZAPORÓZHETS, 1987), sobre a alfabetização precoce, acreditando que com isso se garantirá o sucesso das crianças na vida. A idéia de quanto mais cedo se alfabetizar mais êxitos se obterá, deve ser analisada com criticidade e cuidado, pois como já abordado anteriormente, ler e escrever podem se tornar atos puramente mecânicos. O grande desafio da Educação Infantil está em, em vez de se preocupar a ensinar letras, numa perspectiva redutora de alfabetização, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da

cultura escrita, conviver com essa organização do escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito. Antecipar a alfabetização (como domínio do código) sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar a infância, é ignorá-la, é fazer perpetuar uma educação tecnicista em que o fazer sobrepõe-se ao saber. (BRITO, 2005, p.16 – 17).

Mas como pensar a leitura na Educação Infantil? O que é formar leitores desde a Educação Infantil?

Para responder a esses questionamentos, é necessário entender que a criança desde pequena vive imersa numa sociedade do escrito, e por essa razão Jolibert afirma que “ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento, o que acontece a partir da educação infantil” (2006, p. 183). A autora acrescenta que

[...] as crianças não têm esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo o modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados. (JOLIBERT, 1994, p. 44).

As crianças são desde pequenas capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto é dialética, ou seja, o leitor no ato da leitura traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo e essa compreensão permite ao leitor criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.

De acordo com Arena (2003), lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos, por tal razão, afirma que não lemos por hábito, gosto ou prazer. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social para a qual é destinada.

Considerando esses apontamentos, o papel do professor no processo de aprendizagem da leitura é fundamental e isto desde a Educação Infantil, porque ele é o modelo, e a ele cabe

a responsabilidade de criar novas necessidades nas crianças, como a necessidade de ler, o desejo, a vontade de conhecer através da leitura.

A participação em atividades na Educação Infantil como ler histórias, presenciar a elaboração de uma lista de compras, levar um bilhete da escola para casa, elaborar com a professora uma carta, um aviso, um anúncio, participar do registro de algo importante que ocorreu na sala de aula para lembrar depois, contribui para que a criança participe de situações verdadeiras de leitura e para que compreenda a função social da escrita. Assim, sabendo o motivo e a finalidade da leitura, ela não será uma imposição, um treino, mas ocorrerá mediante uma necessidade e pouco a pouco a criança perceberá que o escrito diz coisas e que pode ser necessário, e até agradável conhecê-las, ou seja, saber ler.

Nessa direção, Jolibert afirma que:

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo – em uma situação real de uso – uma intensa busca do sentido do texto. [...] O leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.). Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta. (JOLIBERT, 2006, p. 183, grifos do autor).

Ao considerar esses apontamentos, é preciso ressaltar que o professor deve planejar intencionalmente as situações de leitura, considerando sempre os motivos, interesses e necessidades da criança, pois assim ela conseguirá atribuir sentido ao texto lido. Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita na escola ou em casa, ela cria para si essas necessidades (MELLO, 2006, p. 184). Pode-se dizer que o princípio que orienta a ação educativa nessa perspectiva é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. Dessa forma, a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de escrever decorre dessa experiência, e não do contrário (BRITO, 2005, p.19). Nesse sentido, a formação de leitores inicia-se desde muito cedo e assim sendo, o período da Educação Infantil é de fundamental importância nesse processo.

A linguagem é dialógica (BAKHTIN, 1992), e, durante a leitura, essa dialogicidade é percebida pela relação dinâmica com o texto e pela própria atitude responsiva do leitor que

estabelece uma interlocução. Posto isso, Freitas (1994) assinala que na perspectiva dialógica de Bakhtin,

[...] o texto não preexiste ao leitor. Ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução. Com base nessa interação, cada pessoa produz uma leitura diferente, tem um entendimento diferente. De acordo com Geraldi (1984), o leitor re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe um sentido pessoal. É por isso que se pode falar em leituras possíveis. Essas leituras efetuam-se, portanto, de acordo com as condições pessoais de cada um, com seu lugar social, com a sua visão de mundo, com a sua perspectiva ou com o seu comprometimento político. O sentido de um enunciado está determinado pela interação das vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, pelas representações de diferentes posições sociais na estrutura da sociedade. (FREITAS, 1994, p. 125 – 126).

O texto se constitui como tal no momento em que ocorre a leitura, e a leitura é a relação do leitor com o texto, ela existe no momento em que se realiza. A relação que o leitor vai estabelecer com o texto está diretamente vinculada com a história de leitura de cada um. “A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 1996, p. 9).

Dessa maneira, a atitude de um leitor mais experiente deve ser ensinada para um leitor principiante para que ele possa participar ativamente do processo de apropriação da leitura. O professor deve ensinar as crianças a questionarem o texto, a dialogarem, a estabelecerem relações dinâmicas com o texto, com um leitor mais avançado e com outras crianças. Conforme Jolibert,

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando no texto para responder a um de seus projetos. Isso quer dizer que, quando falarmos aqui de “questionamento de textos”, estaremos dizendo que são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e que não é o professor quem “faz perguntas de compreensão” sobre o texto. (JOLIBERT, 1994, p. 149).

Com essa afirmação é possível depreender que o professor tem o importante papel de provocar nas crianças a necessidade de leitura por meio de ações intencionalmente planejadas. São as situações criadas e vivenciadas e as relações estabelecidas que provocam a necessidade de leitura nas crianças e que dão valor a ela. As pessoas se constituem na relação com o *outro* e é o *outro* que mostra e indica como a gente se constitui.

Para aprender a ler é necessário a disponibilidade de material interessante e que faça sentido para o aluno, cabendo ao professor selecionar esse material, e a orientação de um

leitor mais experiente e compreensivo como guia dessa aprendizagem. Ao considerar esse último apontamento, reafirma-se o papel do professor como mediador.

Os materiais impressos de leitura como panfletos, anúncios, embalagens, rótulos, gibis, livros de histórias, podem ser trazidos para a sala de aula pelos próprios alunos por meio de uma solicitação do professor. Estes materiais podem contribuir para que os alunos aprendam mais sobre leitura e possivelmente, constituem a única forma que alguns alunos terão para utilizá-los, atribuindo-lhes sentido.

Considerando essas afirmações, pode-se dizer que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler e se tiverem disponíveis à mão os escritos sociais, os escritos da realidade. No processo de ensino e aprendizagem da leitura, as atividades devem ocorrer em situações reais para que o aluno possa encontrar meios para atribuir um sentido à leitura do texto. Segundo Jolibert (1994), ler é ler escritos reais no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Se o ensino da leitura ocorrer em situações reais, se for ao encontro de uma necessidade do aluno e ele souber por que e para que está lendo, conseguirá atribuir um sentido ao texto o que possibilitará a apropriação do objeto cultural escrito.

No processo de ensino da leitura ocorre muitas vezes a utilização de materiais escolares que tentam facilitar a leitura das crianças mediante a proposta de textos narrativos que elas conhecem em sua versão oral, ou produzidos especialmente para a aprendizagem escolar. Na maioria das vezes, esses materiais apresentam textos simplificados e artificiais. São materiais de leitura que apresentam pequenos fragmentos de textos ou palavras soltas em função das letras que as compõem com a finalidade das crianças estudarem as letras isoladas obedecendo a uma ordem de aparição preestabelecida. As práticas educativas que decorrem da utilização desses materiais serão a valorização da pronúncia correta, a precisão da soletração, a velocidade dos sons pronunciados. Esses fazeres pedagógicos apontados não se coadunam com a concepção de leitura, de criança e de educação proposta neste trabalho. As concepções que fundamentam esta pesquisa é a de leitura como compreensão, como produção de sentidos, como interlocução em que o ensino e a aprendizagem ocorrem num processo interativo, dialógico, dinâmico e ativo e o processo educativo é essencialmente um processo de humanização, em que a criança – ser histórico – é um ser capaz, que aprende e que é sujeito de suas aprendizagens.

A prática de leitura e de escrita na escola integrada ao processo de ensino-aprendizagem deve ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem na sala de aula e dessa forma, permitir, pelo uso não-artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita (GERALDI, 1991). Para tentar superar essa artificialidade, é preciso assumir-se como um *tu* da fala do aluno, na dinâmica de trocas do *eu-tu*. O aluno marca sua manifestação linguística pelo eu-professor-escola, em outras palavras, sua voz não é a voz que fala, mas que devolve, re-produz a fala do eu-professor-escola. Ao entender a leitura como interlocução, o diálogo do aluno é com o texto, em que o professor atua como mera testemunha desse diálogo (GERALDI, 1991). Como o professor é também um leitor, a sua leitura é apenas uma das leituras possíveis. Está presente em cada texto, portanto, a produção real de leitura e escrita, numa perspectiva dialógica, marcada por uma concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1991).

As muitas leituras possíveis são advindas das relações estabelecidas pelo leitor, das suas vivências, das condições concretas de vida e educação (MUKHINA, 1996; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1988). Nessa direção, Martins (1994) esclarece que a leitura é um

diálogo do leitor com o objeto lido [...]. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvidos de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1994, p. 33).

Nessa perspectiva, a concepção de leitura assumida neste trabalho apóia-se na concepção bakhtiniana de linguagem que entende a linguagem como um processo de interação verbal nas múltiplas situações de interlocução – contexto em que se dão –, nos usos e nas práticas linguísticas. A criança deve ser provocada para a leitura. Se ela puder conviver com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo professor, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropriará da leitura e da escrita de forma natural, em outras palavras, sem ser uma mera tarefa imposta, uma obrigação sem sentido, mas provocada por uma necessidade.

No item a seguir, discuto a concepção de gênero discursivo sob a ótica de Bakhtin enfatizando as histórias em quadrinhos.

2.3 O gênero discursivo histórias em quadrinhos



WATTERSON, B. O melhor de Calvin. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, TV & Lazer. Ano 14, n.808, p.20.

O personagem *Calvin* de *Watterson* na tira apresentada representa a criança que tem contato ativo com os diferentes gêneros discursivos e, por essa razão, é capaz de inferir, criticar, sugerir, exigir. Essa atitude é decorrente não somente do contato, mas do diálogo com os textos e com um leitor mais experiente que medeia e participa desse diálogo. O contato com os diversos gêneros discursivos, nos diversos suportes e situações de aprendizagem pode contribuir para a formação leitora da criança, dependendo das relações que estabelece com eles e das condições de vida e educação que possui.

Como foi abordado no item anterior, no processo de ensino da leitura ocorre, muitas vezes, a utilização de materiais escolares que apresentam textos descontextualizados, que priorizam o trabalho com letras ou sílabas e que geralmente não causam interesse e envolvimento por parte da criança. Outrora, se priorizava somente alguns gêneros discursivos por se acreditar que eram mais adequados para a fase inicial da leitura. Ao fazer isso, descarta-se a utilização de outros gêneros que poderiam contribuir para a apropriação da leitura das crianças, levando-as a se distanciarem da concepção de leitura como uma tarefa eminentemente escolar. Nessa direção, Geraldi (2003) assinala que,

se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade se estatuir e não se instituir. Os alunos, leitores e portanto interlocutores, lêem para atender a

legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados. (GERALDI, 2003, p. 168 – 169).

A leitura somente se institui na relação interlocutiva que pressupõe o dialogismo. Em outras palavras, se institui somente quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com autor numa atitude responsiva que o torna capaz de refutar, refletir e reavaliar o que leu. Do contrário, essa leitura não se constitui como tal, se fecha em si mesma sem trazer uma contrapalavra (BAKHTIN, 1992). Considerando a concepção discursiva de Bakhtin, que pensa a língua em movimento em seu uso, a língua que existe na relação com o *outro*, entende-se que somente desenvolver a competência lingüística não responde aos objetivos da Educação Infantil. A língua nessa perspectiva tem que ser vista nas relações sociais, nas trocas, na atitude responsiva.

Quando a criança começa a ler, ela deve ter uma atitude responsiva ativa, uma atitude leitora. Sendo assim, deve-se apresentar a ela os gêneros os mais diversos e não restringir-se ao ensino de determinados gêneros (geralmente narrativos na Educação Infantil), pois dessa forma as crianças poderão pensar sobre a língua, sobre o funcionamento do escrito e a sua dinamicidade.

Partilhando dessa idéia, Foucambert (1994, p.31) explicita que:

Para aprender a ler, enfim é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...].

Como já foi abordado anteriormente, para Bakhtin (1992) toda palavra é por natureza dialógica, porque sempre pressupõe o outro. O *outro* é o destinatário a quem está voltada a locução, a quem o locutor ajusta a sua fala, de quem antecipa reações e mobiliza estratégias (BRANDÃO, 2005). O *outro* é também o *outro* discurso ou discursos. O ato da comunicação – a enunciação – tem caráter social, e o produto dessa interação verbal é o enunciado. Por ser produto das trocas sociais, o enunciado está ligado a uma situação material concreta e a um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. Como os atos sociais vivenciados pelos grupos são diversos, a produção de linguagem também o será (BRANDÃO, 2005). Os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem (BAKHTIN, 2003). Considerando esses pressupostos, Bakhtin (2003) define os gêneros da seguinte forma:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes, quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261 – 262).

Os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, ou seja, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003).

A competência lingüística dos sujeitos vai além da frase e da oração; ela se direciona e se estende para o que ele chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, “o todo discursivo”, “os gêneros discursivos” para os quais os falantes são sensíveis desde o início de suas atividades de linguagem (BAKHTIN, 2003).

A heterogeneidade dos gêneros do discurso tornou difícil a tarefa de definir o caráter genérico do enunciado. Por esse motivo, Bakhtin (2003) propõe a divisão dos gêneros em dois grupos: os gêneros primários, que são os gêneros mais simples de organização, ligados às relações cotidianas e por isso, não menos importantes. E os gêneros secundários, mais complexos, mais elaborados, mais abstratos, que abrangem os primários, transformando-os.

Os gêneros apresentam três elementos que estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. São eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Bakhtin (2003) enfatiza que o estilo é um dos elementos constitutivos da genericidade o que o leva a afirmar que “Onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Na concepção bakhtiniana, o estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo. Nesse sentido,

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Segundo a afirmação acima, é possível inferir que o estilo é coletivo porque falamos sempre dentro de um gênero e o gênero se caracteriza pela sua tipicidade, por elementos de base específicos que caracterizam a sua permanência. Contudo, os gêneros se concretizam em enunciados que, como unidades reais de comunicação, são assumidos por falantes, por indivíduos marcados por sua singularidade (BRANDÃO, 2005).

Ao ter o dialogismo como princípio básico a reger toda palavra, o conceito de estilo apontado por Bakhtin, para ser coerente com esse princípio, deve relevar a questão da alteridade compreendida tanto em relação ao *outro*-interlocutor quanto aos *outros* enunciados a que todo enunciado remete. Assim,

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discursos dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

É necessário ressaltar que embora cada gênero tenha suas características específicas, um gênero não é algo rígido e imutável que se impõe aos falantes. O gênero possui um conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade e por tal razão, é “relativamente estável”. Contudo, essa estabilidade é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas, forças de caráter social, cultural e individual (estilísticas) que determinam as mudanças num gênero, ou seu apagamento ou sua revivescência (BRANDÃO, 2005). Desse modo, Bakhtin afirma que os gêneros discursivos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter

percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso e nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero (BAKHTIN, 2003). Posto isto, ao ouvirmos as primeiras palavras do discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero – uma aproximada extensão do conjunto do discurso – uma determinada construção composicional, prevemos o fim. Pode-se dizer que desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Os gêneros fazem parte da vida das pessoas e são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade (BAKHTIN, 2003). Portanto, os gêneros devem ser abordados também na escola, mas apresentados sempre em situações reais em que a criança vivencie e interaja com estes, percebendo-os como necessários e essenciais. A escola é o lugar em que ao longo do processo de ensino e de aprendizagem deve aproximar os gêneros vivenciados no cotidiano e os mais elaborados.

A leitura, por mobilizar o conceito de gênero, coloca em ação modelos estruturais, temáticos e estilísticos relativamente fixos (contos, fábulas, crônicas de viagens, histórias policiais, poema épico, etc.) que funcionam como formas mais ou menos estabilizadas e, portanto, reconhecíveis. Nesse sentido,

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Considerando essas afirmações, cabe à escola cuidar para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos ao longo dos anos de escolaridade e amplie sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Desse modo, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores.

De acordo com as concepções de Bakhtin, as histórias em quadrinhos podem ser consideradas como gêneros secundários porque elas se apropriam do gênero primário, o diálogo, e o transformam em quadrinhos. Além disso, essa relação dialógica, presente nas histórias em quadrinhos, enfoca a interação entre sujeitos que, mediados pela linguagem, produzem discursos tornando-se parceiros de um ato comunicativo. (ROCHA, 2006, p. 9).

As histórias em quadrinhos são um gênero discursivo secundário, caracterizadas pelo hibridismo, heteroglossia ou textualidade intermodal, que é a presença de diferentes linguagens semióticas em um gênero, variados sistemas de signos que no caso dos quadrinhos se apresentam com a linguagem oral, a escrita, a visual, a sonoridade (PATO, 2007).

A história em quadrinhos já foi considerada erroneamente uma subliteratura infantil, nociva para quem a lê ou apenas um entretenimento descompromissado de crianças e jovens, em que as razões para isso se encontram em sua própria história, em argumentos infundados sobre a influência dos quadrinhos na delinquência juvenil ou como promotora do desinteresse das crianças e jovens pela leitura de livros formais, tradicionais. Atualmente é comum encontrar nos livros didáticos a utilização das histórias em quadrinhos para a transmissão de algum conteúdo. Recentemente em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se utilizar as histórias em quadrinhos no currículo escolar, sugerindo orientações específicas de como fazê-lo. No Brasil, isto se verifica na L.D.B. e nos PCNs em que o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido (VERGUEIRO, 2006, p. 21).

Contudo, algumas perguntas ainda exigem reflexão. Como, na Educação Infantil, as crianças podem se apropriar da leitura das histórias em quadrinhos? Como as histórias em quadrinhos podem fazer parte da vida da criança no período pré-escolar de forma significativa? Para responder a essas questões é necessário conceituar o que vem a ser as histórias em quadrinhos e compreender esse gênero discursivo e seus elementos constitutivos.

Segundo Vergueiro (2006, p. 31) “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal”. Cada um desses códigos ocupa dentro dos quadrinhos um papel fundamental, uma vez que um complementa o outro garantindo que a mensagem seja entendida.

Pato (2007) acrescenta que,

história em quadrinhos nada mais é que uma história qualquer, uma sequência de fatos narrados cronologicamente e inter-relacionados, com o conteúdo disposto dentro de uma série de figuras geométricas, os quadros. Em termos físicos, podemos dizer que essa definição se aproxima do que seja efetivamente uma HQ. Devemos acrescentar, porém, que a história contada deve-se dar pela combinação de

desenho e texto escrito, muito embora se possa produzir uma HQ “muda”, isto é, sem texto escrito. (PATO, 2007, 68).

Para compreender a evolução desse gênero discursivo e a sua flexibilidade, é preciso assinalar que não há uma data precisa com relação ao surgimento dos quadrinhos. Existem alguns dados históricos que indicam que a primeira história em quadrinhos foi criada por um ítalo-brasileiro chamado Ângelo Agostini, em 30 de janeiro de 1869. Essa história, *As aventuras de Nhô Quim* ou *Impressões de uma viagem à corte*, trazia todos os elementos do quadrinho moderno como os quadros em si, desenho, textos e seqüência. Em contraposição a esse fato, os americanos defendem a posse do pioneiro: Richard Outcaut, que em 1894 publicava em um dos maiores jornais dos Estados Unidos o personagem *Mickey Doogan*, mais conhecido como *The Yellow Kid*. No entanto, no Japão já se faziam quadrinhos séculos antes de brasileiros e americanos. Tobae Sankokushi, uma história em quadrinhos japonesa ou mangá, como é conhecida, já havia sido publicada em 1702 (CARVALHO, 2006). Apesar da narrativa em seqüência ter sido detectada em vários períodos históricos, “[...] os pesquisadores, porém, convencionaram tomar como marco inicial para uma história das histórias em quadrinhos o aparecimento, em 1894, do *Yellow Kid*, criação do norte-americano Richard F. Outcaut para o New York World, jornal sensacionalista de propriedade de Joseph Pulitzer” (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 16 – 18).

Inicialmente os quadrinhos eram em sua maioria destinados ao público adulto. As histórias em quadrinhos que despontaram nas páginas dominicais dos jornais norte-americanos, voltadas para as populações de migrantes eram predominantemente cômicas, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Alguns anos depois, passaram a ter publicação diária nos jornais com as tiras e a diversificar suas temáticas, abrindo espaço para histórias que enfocavam núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, embora conservando os traços estilizados e o enfoque predominantemente cômico (VERGUEIRO, 2006). Os *syndicates* – grandes organizações distribuidoras de notícias e material de entretenimento para jornais de todo o planeta – levaram as histórias em quadrinhos para todo o mundo e essas histórias disseminaram a visão de mundo norte-americana, colaborando, junto com o cinema, para a globalização dos valores e cultura daquele país (VERGUEIRO, 2006).

No final da década de 1920, com as histórias de aventuras veio também a tendência naturalista nos quadrinhos, que aproximou os desenhos de uma representação mais fiel de pessoas e objetos, ampliando o seu impacto junto ao público leitor. Concomitantemente a

isso, o aparecimento de um novo veículo de disseminação dos quadrinhos, as publicações periódicas conhecidas como *comic books* – *gibis*, no Brasil –, nos quais surgiram os super-heróis, de grande penetração junto ao público mais jovem, ampliou consideravelmente o consumo dos quadrinhos, tornando-os cada vez mais populares (VERGUEIRO, 2006). A Segunda Guerra Mundial contribuiu para multiplicar essa popularidade por meio do engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos, o que ocasionou tiragens “astronômicas” dos quadrinhos naqueles anos (VERGUEIRO, 2006).

Com o final da Segunda Guerra Mundial houve o aparecimento de novos gêneros nas revistas de quadrinhos, dentre elas as revistas de terror e suspense, “que enfocavam temáticas de gostos duvidosos e traziam representações extremamente realistas” (VERGUEIRO, 2006, p. 11). Devido a esse fato, as tiragens das revistas em quadrinhos e a sua popularidade entre os leitores adolescentes continuaram a crescer, levando a sociedade norte-americana a ficar preocupada com sua influência sobre os leitores infantis.

Para as crianças, as tiras concentravam-se nos cadernos infantis, publicados aos finais de semana. No Brasil, há diversos estudos sobre os cadernos infantis, destacando os pioneiros e mais famosos: *Suplemento Infantil* (1933) de Adolfo Aizen; *Globo Juvenil* (1937), de Roberto Marinho e *O Lobinho e A Gazetinha* (no final da década de 1930 e na década de 1940). A revista ilustrada *Tico-Tico* criada antes mesmo dos cadernos infantis em 1905, foi uma precursora das revistas em quadrinhos em nosso país, uma vez que trazia não somente histórias em quadrinhos, mas também poesias e passatempos (CARVALHO, 2006).

As revistas que trouxeram apenas quadrinhos surgiram na década de 1930, nos Estados Unidos. No Brasil, o jornalista Adolfo Aizen, que já havia lançado o primeiro suplemento juvenil nos jornais, foi também o responsável pela primeira revista em quadrinhos, em 1939 (CARVALHO, 2006).

Com relação às tiras – histórias em quadrinhos utilizadas nessa pesquisa – são pequenas histórias, em geral com personagens fixos criados por um autor. As tiras são a origem das histórias em quadrinhos. No começo as histórias eram publicadas em jornais dessa forma. Depois foram ganhando espaço e puderam ser produzidas em seqüências e histórias mais longas (CARVALHO, 2006). As tiras são formadas geralmente por três ou quatro quadros e não possuem necessariamente, continuidade. Geralmente as tiras apresentam como título o nome do personagem principal em destaque e localiza-se, na maioria das vezes, no alto da tira à esquerda.

Cabe fazer ainda algumas breves considerações sobre o gibi – material mais utilizado pelas crianças durante a pesquisa. Em 1939, o jornalista *Roberto Marinho* lançou *O Gibi*, uma revista de histórias em quadrinhos. Devido ao enorme sucesso que fez, o nome da publicação tornou-se sinônimo de histórias em quadrinhos. Originalmente, a palavra “gibi” significa “moleque” e diz respeito ao menino negro símbolo da revista.

É necessário ressaltar que os primeiros quadrinhos que surgiram apresentavam desenhos divididos em quadros acompanhados de legendas, as quais davam continuidade às ações. No século XIX, o texto passa a acompanhar sistematicamente o desenho, por meio das falas dos personagens expressas nos balões. Inicia-se assim, a interação entre as linguagens escrita e visual (ou icônica). A linguagem das histórias em quadrinhos foi sendo desenvolvida conforme a criatividade dos autores que, paulatinamente, ao se apropriarem dos diversos meios e de diversas formas de expressão, criaram uma linguagem específica do gênero (ROCHA, 2006).

O cinema foi o meio que mais emprestou recursos de linguagem aos quadrinhos, razão pela qual essas duas manifestações culturais e suas linguagens se aproximam. Sobre isso, Moya (1993, p.150) explicita que

a seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção cinematográfica – ou a cenas fixas, de uma singela peça de teatro –, pode considerar-se, na medida solicitada pela mente infantil, adequada ilustração do texto; na realidade, assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imagístico, que sugestivamente se integra com as rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho. Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil.

A seguir, pretendo explicar, ainda que superficialmente, sobre alguns aspectos e elementos típicos das histórias em quadrinhos para que a leitura da análise dos dados – capítulo 4 – possa ocorrer de forma mais elucidativa.

O quadro, requadro ou vinheta é a “moldura da história” (CARVALHO, 2006, p. 42); constitui a representação por meio de uma imagem fixa, de um instante específico e pode ser usado como recurso narrativo. A forma, o tamanho e a disposição dos quadros influem até mesmo na compreensão da história (CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2006).

Nos quadrinhos há uma sucessão de quadros em que o sentido de uma imagem depende daquela que a precede. *A ação contínua estabelece ligação entre as diferentes figuras, e essa disposição temporal e espacial das imagens é que organiza o seu significado* (FOGAÇA, 2003, p. 124). Por apresentar poucas palavras quanto à caracterização da fala das

personagens e do narrador, e também devido às imagens que não são completas de informações, permite que a criança (o leitor) tenha um comportamento ativo, preenchendo as lacunas, ou seja, essa baixa quantidade de informação dos signos visuais, quando aliados nos quadrinhos (FOGAÇA, 2003), permite que o leitor construa o sentido das histórias. Sendo assim, o leitor lê aquilo que vê na página e aquilo que imagina ver.

A duplicidade de códigos dos quadrinhos – linguagem visual e linguagem escrita –, a sucessão de quadrinhos, com ou sem balões, que sintetiza uma narrativa, requer a leitura para conferi-lhe sentido (FOGAÇA, 2003) e isso pode ser realizado também com as crianças de 5 e 6 anos no período pré-escolar e não somente com crianças maiores do Ensino Fundamental ou com os jovens no Ensino Médio como geralmente ocorre.

A linguagem icônica ou visual “tem como principal elemento a imagem, a qual se apresenta como uma seqüência de quadros que transmitem uma mensagem ao leitor” (ROCHA, 2006, p. 15). A técnica de desenho utilizada nas histórias em quadrinhos depende do objetivo de cada criador (CIRNE, 1970; VERGUEIRO, 2006). A linguagem escrita ou verbal compreende parte das histórias em quadrinhos que serve para expressar a fala ou pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas apresentadas. Podem aparecer, também, em elementos gráficos como cartazes, vitrines (VERGUEIRO, 2006). A representação da linguagem verbal é marcada pela presença dos balões.

Os balões, além do seu conteúdo lingüístico, possuem por si só uma linguagem icônica. Os balões que marcam o discurso direto (balões oralizados) têm um contorno contínuo com um apêndice ou rabicho – elemento integrante do balão que atribui a fala a uma personagem. O traçado do balão varia de acordo com a altura da voz da personagem – traçado contínuo, se é fala normal; traçado pontilhado, se é fala em voz baixa – e das emoções e sensações que essas personagens querem transmitir. Quando retrata medo, o contorno do balão é tremido; se o personagem está nervoso o contorno é recortado, quando se trata de sons emitidos por aparelhos eletroeletrônicos, o contorno é denteado. Outro aspecto relevante é que a localização dos balões nos quadrinhos não é casual. Elas são dispostas da esquerda para a direita e de cima para baixo, “de modo a revelar com clareza a sucessão cronológica das réplicas” (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 12).

Há a legenda ou recordatório que são painéis dentro dos quadrinhos utilizados para representar a voz onisciente do narrador da história e tem a função de situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo

temporal, acontecimentos paralelos. A legenda ou recordatório aparece na parte superior no quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, precedendo a fala dos personagens.

Nos quadrinhos, diferente do texto apenas escrito, as palavras recebem um tratamento plástico diferente do usual, devido à forma como são apresentadas: em balões, com tamanhos, formas e espessuras diferentes, que podem transformar os significados e possibilitar conotações distintas. Há também entre um quadrinho e outro, um vazio, uma lacuna entre as ações que exige do leitor a capacidade criativa e criadora para completar a ação com a finalidade de criar coerência. Desse modo, as histórias em quadrinhos, em sua maioria, se caracterizam por apresentar o improvável, a surpresa, ainda que o desfecho de uma ação seja extremamente provável (FOGAÇA, 2003).

A leitura das histórias em quadrinhos segue a convenção da escrita ocidental: da esquerda para a direita e de cima para baixo e na própria ordem da leitura, desenvolvem-se as noções de tempo e de causa e efeito. Para garantir a transmissão da mensagem é necessário que alguns elementos como figurino, cenário, objetos, permaneçam invariáveis durante dois ou mais quadrinhos. Por outro lado, é necessário que de um quadrinho para outro ocorram mudanças na evolução temporal e revelação do conteúdo narrativo por meio de palavras, gestos, expressões faciais e movimentos (EISNER, 2001).

Na leitura das histórias em quadrinhos a importância dos aspectos gráficos, como a cor, composição, simetria, perspectiva e volume, bem como os aspectos literários, como onomatopéias, metáfora visual, são marcantes e corroboram para a construção do sentido por parte da criança. “As onomatopéias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos” (VERGUEIRO, 2006, p. 62). São muito utilizadas na literatura em geral, não se constituindo numa especificidade dos quadrinhos. Contudo, as histórias em quadrinhos assumiram a plasticidade e a sugestão gráfica; em outras palavras, as onomatopéias também são usadas nos quadrinhos como efeitos visuais em que sua forma e cor podem indicar movimento ou, ainda, serem usadas para dar mais impacto a uma cena.

Nas histórias em quadrinhos, as linhas cinéticas são aqueles riscos que aparecem ao redor de algumas partes do corpo dos personagens que indicam movimento. São usadas para dar a idéia de mobilidade, de deslocamento físico que permitem ao leitor perceber a velocidade relativa de objetos ou corpos (VERGUEIRO, 2006).

As metáforas visuais indicam idéias e sentimentos, ressaltando muitas vezes o conteúdo verbal. Pode-se dizer que “a metáfora é uma figura de linguagem na qual se transporta para um objeto o sentido literal de uma palavra ou frase que designa outro objeto semelhante, dando a essa palavra ou frase um sentido figurado” (CARVALHO, 2006, p. 45).

Nos quadrinhos, as metáforas visuais são desenhos utilizados para indicar um sentimento ou acontecimento. A ação narrativa das histórias em quadrinhos é agradável e satisfaz a criança porque ao contrário das leituras obrigatórias escolares, provoca um comportamento ativo, vigilante, em que o imaginário e o lúdico estão sempre presentes. As histórias em quadrinhos são atrativas para a criança porque correspondem às suas necessidades e interesses, nos quais também se incluem os jogos e as brincadeiras.

Se o professor apresentar os quadrinhos para as crianças provocando nelas a observação de seus elementos constitutivos, ensinando-as a fazer previsões, antecipações e escolhas, e se a leitura desse gênero acontecer em situações planejadas que promovam o envolvimento e a participação delas, poderá desde a Educação Infantil contribuir para a formação de leitores e conseqüentemente para o processo de letramento das crianças.

Ao considerar essa idéia, apresento no próximo capítulo um estudo sobre a metodologia utilizada neste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Tal como Vygotsky afirmou, o que move o investigador não é a “descoberta da eterna criança... [mas sim] da criança histórica” (1934/1987, p. 91). Esta criança é “histórica, social e cultural... [e vive] em condições histórico-sociais particulares” (MINICK, 1989, p. 162). A criança histórica existe em lugares reais e em tempo real. Ela não é uma amostra representativa, intemporal e descontextualizada. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 53).

Esta afirmação remete à compreensão de que a criança é um ser social e que deve ser analisada em suas interações, nas relações que estabelece com as pessoas, com os objetos, com o entorno nas condições concretas em que está envolvida. A criança deve ser vista no momento histórico em que vive e na cultura a qual está inserida. Descartar essas particularidades é restringir o próprio conhecimento sobre a criança.

3.1 Metodologia do trabalho de pesquisa

Opto, na investigação aqui relatada e analisada, pelos pressupostos orientadores da metodologia de pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Não prioriza a quantificação ou medição dos dados. Os dados são repletos de significados e relações que os sujeitos criam em suas ações, e, portanto, o processo da pesquisa qualitativa “não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente.

Essa metodologia permite obter dados descritivos devido à interação com a situação pesquisada, uma vez que se prioriza o processo e não simplesmente o resultado ou o produto. O pesquisador busca compreender o que está latente e nem sempre visível, observável, captável em estatística e dessa forma, atribui sentido ao objeto de estudo. Essa metodologia de pesquisa exige que se faça um recorte temporal e espacial do fenômeno estudado para delimitar o campo de estudo (NEVES, 1996).

Realizei, neste trabalho que ora apresento, atividades próprias da pesquisa-ação e como pesquisadora e sujeito desta pesquisa provoqueei o aparecimento dos dados através de

ações intencionalmente planejadas com o objetivo de criar necessidades de leitura nos alunos, condição essa necessária para a apropriação da leitura, foco deste trabalho.

Thiollent (2003, p. 14) define a pesquisa-ação como

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 de modo cooperativo ou participativo.

Trata-se de uma pesquisa que busca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros da situação investigada orientada pela necessidade de resolução de problemas ou de objetivos de transformação.

A pesquisa-ação se constitui em atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com a finalidade de melhorar essa *práxis* (BARBIER, 1985, grifos do autor). Caracteriza-se pela compreensão da situação em que se encontram os sujeitos, a seleção dos problemas que nortearão o desencadeamento das ações, a busca de soluções internas negociadas pelos envolvidos na situação e a aprendizagem dos participantes.

O fator desencadeador desta pesquisa se revelou em uma situação de leitura em que, mediante a apresentação de materiais de leitura portadores de histórias em quadrinhos, a maioria dos sujeitos apresentava desconhecimento desse gênero discursivo. Esse fato foi constatado por meio das observações, falas e questionamentos proferidos pelas crianças e pelo interesse acerca desse gênero.

Baseada nessa constatação, na primeira etapa de compreensão da situação em que se encontram os sujeitos, verifiquei como a leitura de histórias em quadrinhos foi abordada com as crianças participantes nos dois anos anteriores – no pré I e no pré II – e como era abordada na Educação Infantil na unidade escolar em que foi realizada a referida pesquisa. Para tanto, tive o contato direto com os sujeitos da turma em que ministrava aulas, fiz observações iniciais destes sujeitos em situações de leitura e registrei fatos relevantes. Concomitantemente iniciei o levantamento e estudo da bibliografia referente ao problema da pesquisa. Estabeleci os objetivos e questões fundamentais condizentes com a investigação a ser realizada e iniciei a etapa da coleta de dados.

Para a coleta de dados utilizei a observação e a entrevista com as professoras e com os alunos. Entrevistei as quatro professoras dessa mesma turma em que me encontro como professora – pré III, nos dois anos anteriores referentes ao pré I (quando os sujeitos tinham entre três e quatro anos) e ao pré II (quando os sujeitos tinham entre quatro e cinco anos). Entrevistei quatro professoras porque ainda que a maioria das crianças, sujeitos da pesquisa,

fosse oriunda do período da tarde – dezessete crianças – quatro delas realizaram o pré I e o pré II no período da manhã, compondo a turma do pré III no ano da realização da pesquisa.

A entrevista com as professoras objetivou verificar suas concepções de leitura, a leitura de histórias em quadrinhos em suas práticas docentes e como essas práticas influenciaram a formação leitora dos sujeitos e a sua apropriação da leitura desse gênero discursivo.

Dei os devidos esclarecimentos às professoras participantes quanto aos motivos e objetivos da pesquisa, o arbítrio para participar ou para recusar em fazê-la, ao uso dos dados coletados e o acesso aos resultados da pesquisa. Esse mesmo esclarecimento foi dado aos pais das crianças participantes, os quais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido como as professoras.

As quatro professoras participantes foram entrevistadas no período contrário ao seu período de trabalho para que não houvesse qualquer prejuízo em suas aulas ou comprometimento em algum momento seus trabalhos com os alunos. As entrevistas com as professoras foram realizadas em salas de aulas que estavam desocupadas e teve a presença de ruídos de fundo.

Para compreender mais detalhadamente o processo de apropriação da leitura das crianças envolvidas na pesquisa, realizei entrevistas em dois momentos do trabalho pedagógico: no primeiro semestre de 2007, no início da pesquisa e no final do ano letivo, momento do término do trabalho pedagógico concernente à leitura de histórias em quadrinhos com essa turma. Realizei a entrevista em duas situações não apenas com o objetivo de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos. Propus-me a ouvir mais as crianças, atentei às suas falas e esse procedimento norteou a minha própria prática docente.

Por se tratar de uma pesquisa com criança e para criança, Graue e Walsh (2003, p. 104) reportando-se a Oakley (1994) afirmam que:

Devemos fazer o nosso melhor para garantir que não haja qualquer dano provocado pelas nossas interações com elas [...]. Além disso, qual a nossa dívida para com as crianças que participam na nossa investigação? Até que ponto fazemos investigação para as crianças, promovendo o conhecimento dos nossos participantes sobre as suas posições sociais? Algumas pessoas têm sugerido que a investigação sobre a criança é feita mais por causa dos nossos “eus” acadêmicos, do que por causa daqueles com quem trabalhamos.

Essa investigação objetivou se constituir em um elemento colaborativo na aprendizagem das crianças e na reelaboração da minha prática pedagógica. Para tanto, tentei

voltar-me às suas falas e ao pensamento infantil e nesse sentido, o uso da entrevista como instrumento de coleta de dados se justifica para alcançar os fins pretendidos.

Demartini (2002, p. 6 – 10) afirma que usamos muito pouco as falas das crianças e as suas críticas; ressalta que os pesquisadores trabalham com entrevistas sobre a infância e sobre a criança, mas não com entrevistas de crianças. Desse modo, sem recorrer diretamente às crianças, trabalhamos com a visão do adulto. Considerando esses apontamentos, a entrevista com os sujeitos da pesquisa deu-se em meio a uma relação de proximidade em consequência de um convívio diário. Essa proximidade e convivência foram fundamentais nessa etapa, uma vez que

[...] se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças um certo grau de relacionamento [...] se não conseguir estabelecer um certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura não vai obter fala nenhuma, não vai obter respostas àquilo que está propondo. (DEMARTINI, 2002, p. 12).

Para a realização da entrevista tive uma conversa com as crianças em que expliquei o que é uma entrevista, como seria feita e o motivo de realizá-la. Esclareci que a entrevista seria gravada em áudio, que respondessem como desejassem e que posteriormente poderiam ouvir a gravação de suas falas.

Segundo Demartini (2002) atualmente há crianças que vão se constituir como crianças sem infância e outras que se constituirão como crianças que têm infância. Conforme a autora (2002, p. 8 – 9) as crianças no primeiro caso “[...] não passaram por uma experiência que é entendida como experiência de vida que configuraria essa etapa inicial do processo de socialização”. Assim sendo, numa pesquisa o pesquisador se deparará com crianças que falam e outras que não falam, de acordo com o processo de socialização pelo qual passaram ou passam. O pesquisador terá que lidar com os diferentes contextos e principalmente a trabalhar com o não dito explicitamente, buscando nas crianças de pouca fala que se expressem utilizando outras linguagens diferentes. Nesse aspecto, Graue e Walsh (2003, p. 105) consideram que

devemos ter em consideração a forma como um contexto particular constitui um conjunto específico de necessidades e expectativas, tal como a forma como ele nos proporciona maneiras que podemos tentar usar, tanto para ajudar as vozes das crianças a serem ouvidas pela comunidade dos mais velhos como para ajudar as crianças a aprenderem mais sobre si mesmas. Tal como com todo o bom trabalho interpretativo, isso poderá exigir que tenhamos, periodicamente, de colocar as necessidades dos participantes à frente das nossas. Devemos ter em atenção que a colaboração deverá ser benéfica tanto para nós como para os nossos participantes; senão não se tratará de verdadeira colaboração. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 105).

Dessa forma a voz da criança, as suas falas são fundamentais em se tratando de uma pesquisa com a criança e para a criança. Saber ouvir a criança é condição essencial para o conhecimento das culturas infantis, é buscar uma autonomia conceitual que supõe o descentramento do olhar do adulto para a percepção da criança e da inteligibilidade da infância (QUINTEIRO, 2002).

Especificamente neste trabalho fiz a entrevista com vinte e uma crianças, com idade entre cinco e seis anos de uma turma de Pré III da Educação Infantil que freqüentaram a escola em período parcial da tarde. Na primeira entrevista realizada no início do trabalho de leitura de histórias em quadrinhos, as crianças foram entrevistadas em um salão da escola que se encontrava desocupado. Esse ambiente da escola é um lugar em que as crianças assistem vídeos, brincam e aquelas que freqüentam a escola em período integral, dormem depois do almoço até o início das aulas no período da tarde. As entrevistas se deram sempre com ruídos provenientes do meio externo desse ambiente.

A entrevista no final do processo (segunda entrevista) foi realizada em dois ambientes distintos devido à indisponibilidade de lugar para tal: no caramanchão - sala de aula na parte externa da escola - e no galpão. Essa indisponibilidade de local deu-se pelo fato de os alunos terem que passar a freqüentar a escola no período da manhã em três dos cinco dias da semana por causa dos ensaios da formatura da rede municipal de ensino desta cidade nos quais estavam inseridos.

Para Moroz e Gianfaldoni (2006) a entrevista é um instrumento de coleta de dados que busca informações, respostas ao problema da pesquisa. Ela deve ser bem planejada, com questões claras que evidenciem o conteúdo que se pretende abordar pelo sujeito.

Utilizei a entrevista semi-estruturada que se caracteriza por ter um roteiro elaborado previamente, mas que possui certa flexibilidade em sua aplicação, estando sujeito a novos questionamentos que surgem à medida que se recebem as respostas do informante. “[...] o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Esse roteiro de questões elaborado previamente é resultado da teoria em que o investigador se apóia, de toda informação que ele já colheu sobre o fenômeno social que interessa em função dos sujeitos que participarão da pesquisa e dos objetivos que quer alcançar.

A escolha pela entrevista semi-estruturada deu-se porque

[...] a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda maneira, diante destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apóia a visão do pesquisador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Pelas razões anteriormente apresentadas, a entrevista se constitui em um elemento importante na coleta de dados, pois contribui para o aparecimento dos dados na situação de interação com os participantes da pesquisa.

A transcrição das falas ocorre em dois momentos distintos. O primeiro é quando o entrevistador registra a fala do entrevistado exatamente como ela se apresenta, ou seja, de forma literal. O segundo momento é quando as falas do entrevistado são escritas de acordo com as regras ortográficas do Português escrito. Nesse trabalho, as entrevistas foram transcritas considerando as devidas correções apontadas anteriormente, na tentativa de garantir maior inteligibilidade sem, contudo, alterar o seu sentido. Para a transcrição dos dados obtidos por meio da entrevista utilizei as normas propostas (ANEXO A) por Marcuschi (1986, apud URBANO e PRETI, 1988).

A observação foi outro instrumento de coleta de dados que utilizei neste trabalho. A observação pode acontecer diariamente, contudo, para que se torne um instrumento metodológico, para que tenha confiabilidade, ela precisa ser planejada, ser registrada com critérios e controlada com precisão (MOROZ e GIANFALDONI, 2006). Este instrumento metodológico foi utilizado, por se mostrar adequado para descrever a relação das crianças com a leitura de histórias em quadrinhos, a interação das crianças nas situações de leitura desse gênero discursivo e a atitude leitora delas.

Mukhina (1996, p. 15 – 17) aponta que as observações podem ser universais ou seletivas. As observações universais abrangem muitos aspectos da conduta da criança, durante longo tempo. Nesse tipo de observação, o observador registra o que tem, na sua opinião, importância ou significado, “sobretudo aquilo que ele considera como novas qualidades ou possibilidades da criança”. As observações seletivas se destinam a estudar um aspecto ou faceta da conduta da criança em determinados períodos de tempo. Neste trabalho, utilizei a observação universal que permitiu o registro das ações e atitudes, das falas, das expressões não verbais. As observações ocorreram em situações específicas de leitura de histórias em quadrinhos e em atividades realizadas nos diversos ambientes intra e extra sala de aula da escola (parque, tanque de areia, quiosque, caramanchão, galpão, salão) que remetiam a essas

leituras. As observações ocorreram durante e depois das entrevistas e no decorrer de todo o trabalho pedagógico de leitura de histórias em quadrinhos.

Os dados coletados por meio da observação foram registrados num caderno de anotações. Esse caderno é um instrumento de caráter pessoal que permite a reflexão contínua sobre os registros, a análise sistemática não apenas de atitudes e ações, mas também de impressões, sentimentos, preocupações que o gravador, material utilizado na pesquisa durante as entrevistas e leitura de histórias em quadrinhos, não dá conta de expor.

As anotações feitas buscaram registrar informações aparentemente sem importância, organizar a ocorrência dos acontecimentos em uma seqüência cronológica para descrever as observações e relacioná-las ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de leitura de histórias em quadrinhos com os sujeitos da referida pesquisa.

A leitura se dá na relação entre o leitor e o texto, portanto, ela existe no momento em que se realiza. Ela não é um objeto, uma coisa tangível, palpável e por isso a percepção da sua ocorrência, da sua apropriação e objetivação pelos sujeitos exigiu o uso de alguns recursos materiais para o registro dos episódios, das falas, não falas e atitudes que a revelassem no decorrer da pesquisa. Por esse motivo utilizei o gravador de áudio, caderno de anotações, mencionados anteriormente, câmera fotográfica e filmadora.

As fotografias são registros visuais que ampliam o conhecimento do estudo porque possibilitam documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado (NETO, 1994). O uso da fotografia se deu na tentativa de perceber quais atitudes corporais revelam atitudes mentais relacionadas à leitura. A filmagem, ao lidar com a imagem e com a comunicação, permite reter vários aspectos do universo pesquisado como as pessoas, o ambiente, as situações que ocorrem, como ocorrem, as relações estabelecidas, as intervenções, as interferências (NETO, 1994).

Com os dados coletados foram definidas as categorias. A categorização é o momento em que o pesquisador reúne e organiza os dados e atribui-lhes sentido de acordo com as suas vivências, seus valores, sua compreensão e também apoiado em determinado referencial teórico (SZYMANSKI, ALMEIDA, BRANDINI, 2006).

Para a análise dos dados recorri à análise microgenética e a análise de discurso. Quanto à análise microgenética, Góes (2000, p. 9) esclarece que,

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Segundo Góes (2000), para Vygotsky, as muitas formas de investigação e as diretrizes metodológicas “buscam atender a duas tendências fundamentais: de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo revoluções” (GÓES, 2000, p. 12), ou seja, Vygotsky atenta para o fato de que o homem é um ser social e se constitui enquanto tal por estar inserido na cultura, por viver as práticas sociais e experiências coletivas, e por isso, o homem produz a cultura, ao mesmo tempo em que é produzido por ela. Em decorrência disso, em suas obras Vygotsky enfoca a questão dos signos, a linguagem, a palavra, que o ajudam a configurar a especificidade do humano e que “demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles utilizados nas ciências humanas” (GÓES, 2000, p. 12).

As situações concretas de leitura de histórias em quadrinhos vivenciadas pelas crianças, as relações que travaram com esse gênero discursivo e com os suportes em que esse gênero foi apresentado, as mediações feitas pelas outras crianças, pela professora e pelos próprios suportes possibilitaram utilizar a análise microgenética para orientar e direcionar a atenção para os pequenos indícios e detalhes das ações, das relações e interações com o entorno em que se deu a pesquisa. Desse modo, foi possível analisar expressões não verbais como atitudes, gestos, emoções, dúvidas, ações, dentre outras, inseridas no contexto histórico e cultural dos quais os sujeitos fizeram parte.

Vygotsky (GÓES, 2000, p. 14) busca uma análise por unidades e define unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. O autor entende a unidade como um componente vivo do todo e não como um elemento isolado das condições concretas que o produziu. Por essas razões a análise microgenética contribuiu muito para a análise dos dados desse trabalho, entendendo que

[...] essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15).

Por se tratar de uma pesquisa em que o objeto de estudo é a leitura e como esta se dá nas relações estabelecidas pelos sujeitos, optei pela orientação enunciativo-discursiva que enfoca a relação dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento (GÓES, 2000). De acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva os processos são examinados do ponto de

vista do fluxo das enunciações em que a noção de diálogo ultrapassa o contato face a face, são destacadas as práticas sociais e são consideradas condições como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros.

Devido à escolha dessa orientação enunciativo-discursiva neste trabalho, fez-se necessário incorporar a análise de discurso como outro instrumento de análise desses dados. Para Orlandi,

A análise de discurso introduz, através da noção de sujeito, a de ideologia e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer para a reflexão as questões de *poder* e das *relações sociais*. O discurso é definido não como transmissor de informações, mas como *efeito de sentido* entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico. (ORLANDI, 1986, p.62 – 63).

Na análise de discurso a história está relacionada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza de acordo com as relações de poder e de sentidos, e não com a cronologia. Nesse sentido, “a relação da análise de discurso com o texto não é extrair o sentido, mas apreender a sua historicidade, o que significa se colocar no interior de uma relação de confronto de sentidos” (ORLANDI, 1990, p. 35). A relação com a história é dupla. Por um lado, o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas e projeta-se no “futuro”. Por outro lado, também é histórico porque cria uma tradição, um passado e influencia novos acontecimentos. “Atua sobre a linguagem e opera no plano da ideologia, que não é assim mera percepção do mundo ou representação do real” (ORLANDI, 1990, p. 35). A análise do discurso explicita o funcionamento do discurso em suas determinações históricas, pela ideologia.

De acordo com Orlandi (1996, p. 117),

A análise do discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é pois atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. Desse modo, podemos dizer que a análise de discurso visa a compreensão na mesma medida em que visa explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção.

Pelos motivos apresentados, esse instrumento de análise de dados se tornou essencial para este trabalho e além disso, por meio desse instrumento o foco da análise recai sobre os

discursos proferidos pelos participantes em contextos específicos de ensino-aprendizagem da leitura.

3.2 Metodologia do trabalho docente

[...] a linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino. A união de texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos confinados unicamente à palavra. Na visão de Azis Abrahão, texto e ilustração “se ajustam e se testam, na identificação de seus significados e de suas relações [...]”. (MOYA, 1977, p. 143, apud. SANTOS, 2003, p. 4).

Esta afirmação ressalta a importância dos quadrinhos no ensino e no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que dependendo das relações que estabelecem com esse gênero podem se apropriar das significações presentes nele e atribuir-lhes sentido.

Neste item busco descrever a metodologia de ensino da leitura de histórias em quadrinhos com as crianças participantes da pesquisa. Minha própria prática docente foi sendo construída objetivando a apropriação da leitura desse gênero discursivo pelas crianças num processo interativo e dialógico. As etapas do trabalho e as atividades propostas foram intencionalmente planejadas para e com as crianças e, por meio da fala, das ações e atitudes que elas apresentavam, passamos a testar e validar os procedimentos que direcionavam o ensino e a aprendizagem da leitura de histórias em quadrinhos da pesquisa, considerando o envolvimento e o desenvolvimento das crianças.

Na primeira etapa do trabalho fiz a seleção do material a ser utilizado com as crianças. Para tanto, os critérios definidos para essa seleção foram concernentes aos objetivos educacionais que se desejava, a adequação em termos de temática e de linguagem apropriadas às idades dos sujeitos da pesquisa, a presença dos diferentes e específicos elementos característicos dos quadrinhos e a qualidade gráfica ao uso pretendido. Para definir esses critérios fiz um levantamento bibliográfico acerca do tema, passando por uma “alfabetização na linguagem dos quadrinhos” (VERGUEIRO, 2006), pois esse autor afirma que “a alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o [...] professor obtenha melhores resultados em sua utilização”. E mais:

No nosso entendimento, o professor, o bibliotecário, os pais, a escola devem estar atentos, vigilantes, constantemente, para que as proposições da cultura de nossos dias – como são os quadrinhos – não sejam tratadas de forma negligente ou preconceituosa antes de uma análise que faça jus a essas produções. [...] Sua linguagem merece ser

cuidadosamente estudada, se quisermos ser educadores em sintonia com nosso tempo, com as nossas crianças. (AMARILHA, 2006, p. 112 – 113).

Desse modo, optei pela utilização das histórias em quadrinhos em diferentes suportes: gibi, jornais e livros. Utilizei os gibis da *Turma da Mônica* de Maurício de Sousa, pois além de atenderem aos critérios de seleção anteriormente descritos, esses gibis são publicações periódicas disponíveis em uma grande diversidade de títulos e temáticas e também apresentam preocupação com a caracterização das personagens.

Nos jornais utilizei as tiras da *Turma da Mônica* presentes no jornal *O Estado de São Paulo* e as histórias em quadrinhos mais longas como aparecem no jornal *Estadinho*. A escolha de abordar a leitura de tiras se deu porque são histórias curtas, em geral desenhadas em um ou até quatro quadros em que o autor, de forma concisa, inicia e conclui a história. Portanto, o leitor tem que mobilizar conhecimentos prévios, se valer da antecipação e de estratégias apoiadas em elementos verbais e não verbais para atribuir-lhe sentido.

Utilizei os livros *O Melhor do Menino Maluquinho em quadrinhos – Inventando moda* (PINTO, 1999) e *A Bruxinha Atrapalhada* (FURNARI, 2005). A leitura de histórias em quadrinhos em livros se justifica por apresentar nesse caso, uma situação peculiar, ou seja, se trata de literatura infantil transformada em linguagem quadrinhística. Nessa perspectiva, buscou-se perceber indícios que denotam possíveis modificações na conduta leitora dos alunos frente a esse suporte em relação aos outros suportes já mencionados e assumidos nesse trabalho.

Selecionado o material, planejei as atividades para introduzir a leitura de histórias em quadrinhos com as crianças, estando essas atividades e os procedimentos (estratégias) de ensino da leitura sujeitos às possíveis alterações de acordo com os questionamentos, atitudes e interesses dos alunos e também aos objetivos do trabalho proposto.

Na segunda etapa, apresentei as histórias em quadrinhos às crianças deixando-as manuseá-las livremente, sem direcionar nesse primeiro contato a observação para determinados aspectos específicos. Esse procedimento se deu para que as crianças pudessem perceber que as histórias em quadrinhos aparecem em diferentes suportes (gibi, livro, jornal) e para que levantassem por meio da observação individual, alguns elementos que compõem o referido gênero discursivo. Registrei as ações, as falas, as impressões e com os primeiros indícios apresentados, dei início à leitura de um gibi na roda da leitura. Essa leitura foi realizada diariamente durante uma semana. A cada dia era lida e discutida uma história do gibi. Optei por fazer a leitura na roda da leitura para que todos pudessem acompanhar a

história observando a sequência de imagens, uma vez que a turma não era numerosa. A leitura de uma história por dia (durante uma semana) objetivou a aproximação e familiarização do gênero discursivo pelos alunos, a compreensão da dinâmica dessa narrativa, bem como o entrelaçamento dos dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. Para que atentassem aos elementos específicos dos quadrinhos e atribuíssem um sentido à história, todo o processo de trabalho foi pautado por questionamentos que eu, como professora e também sujeito da pesquisa, remetia aos alunos para provocar a observação e discussão, considerando que “ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real (necessidade) numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p. 15). A leitura de histórias em quadrinhos seguiu durante todo o trabalho, sendo realizada cerca de três vezes por semana, sendo eu mesma a mediadora nesse momento.

Dentre outros livros de diferentes gêneros discursivos que compunham o acervo da sala de aula (contos, poesias, trava-línguas, etc) e dos diferentes suportes, providenciei vários materiais de leitura referentes às histórias em quadrinhos e os disponibilizei em tempo integral aos alunos, os quais passaram a utilizá-lo no decorrer do processo sem que eu solicitasse ou propusesse uma leitura coletiva ou individual.

A terceira etapa foi a leitura de tiras de jornal. O uso do retroprojetor foi inviável nesse momento devido à falta desse material na unidade escolar. Desse modo, para que todos pudessem acompanhar a leitura da mesma tira, utilizei uma cadeira pequena em que me posicionei de forma que todos sentados próximos a mim pudessem enxergá-la. A apresentação das tiras se deu em dois momentos. No primeiro momento apresentei a tira em duas partes: de início o quadrinho de abertura em que discuti com os sujeitos um final coerente com os dados à mão. Em seguida, mostrei o desfecho proposto pelo autor. Com base nas reações apresentadas (riso, surpresa, desapontamento), investiguei os motivos que as provocaram. Há tiras em que se sugere uma idéia inicial, mas é outro o sentido pretendido, muito comum nas piadas e tiras cômicas (VERGUEIRO, 2006), portanto, em cada etapa da leitura ensinei os alunos a fazerem antecipações, previsões - importantíssimas no processo de leiturização (FOUCAMBERT, 1994) – sustentadas pelos indícios verbais e não verbais apresentados, objetivando criar nos alunos um comportamento ativo, vigilante, dinâmico que questiona o texto e o compreende (ARENA, 1992; CHARMEUX, 1997; JOLIBERT, 1994).

Num segundo momento do trabalho com tiras, apresentei uma tira em que os alunos tinham que compreender o sentido de uma palavra ou expressão por meio de um contexto situacional. A imprevisibilidade causada pelas metáforas suscitou aspectos relevantes na construção da significação (significado/sentido).

Na quarta etapa realizei a leitura de história em quadrinhos em livros, utilizando primeiramente o livro *O Menino Maluquinho* de Ziraldo. Selecionei algumas das histórias do livro para a leitura que contemplassem os interesses dos alunos. Contextualizei as personagens e levei-os a perceberem as suas características principais, além da presença das características do próprio gênero discursivo independente do suporte em que se apresente.

No momento seguinte, utilizei o livro de Eva Furnari, *A Bruxinha Atrapalhada*, que não apresenta o texto verbal (a linguagem escrita). Distribuí uma cópia da história para cada dupla de crianças e solicitei que lessem para o parceiro participante da atividade proposta. Acompanhei cada dupla, questionei diferentes aspectos abordados ou não por eles, atentei às suas falas e atitudes e a interferência e/ou mediação do outro.

Com base no trabalho com o livro de Eva Furnari acima mencionado, propus que os alunos criassem o final de uma história escrita pela autora. Essa atividade era composta por uma história em quadrinhos iniciada por ela nos três primeiros quadrinhos e os alunos deveriam propor o final nos outros três quadros restantes apoiando-se nos elementos apresentados inicialmente. No término da atividade propus que cada um lesse para a turma a história que elaborou. Paralelo a isso, os alunos começaram a elaborar naturalmente suas próprias histórias em quadrinhos, muitas delas em suas casas e trazidas para a escola. Quando isso ocorria, solicitava para que lessem para toda a sala e em seguida esse material era destinado à caixa de leitura (pequeno acervo da sala de aula) para que todos pudessem ter acesso a ele e realizar a leitura, as suas observações e críticas.

Uma vez por semana, geralmente às sextas-feiras, os alunos escolhiam os materiais de leitura do acervo da sala (pois a escola não possui uma biblioteca) para levarem para ler em casa com a família. Desde a primeira reunião de Pais e Mestres, realizada no início do ano letivo de 2007, expus aos pais os objetivos do trabalho que seria realizado e a importância da participação deles nesse processo. Durante o trabalho específico de histórias em quadrinhos, emprestei aos alunos gibis, jornais (*Estadinho*) e livros de histórias em quadrinhos para lerem em casa, e, ao retornarem às segundas-feiras, discutíamos sobre as leituras, sobre as descobertas e ainda, aqueles que se dispunham, liam para toda a turma a história escolhida.

Pelo interesse demonstrado e constatado por meio das falas, atitudes e ações dos alunos, decidimos também realizar a leitura de quadrinhos para uma outra turma da escola (pré II – integral). Combinei com os alunos como esse procedimento seria organizado, considerando o desconhecimento dos alunos do pré II com relação às histórias em quadrinhos. A prática docente descrita é resultado das interações diretas e dialógicas com os sujeitos da pesquisa. Mediante as apropriações e objetivações constatadas, fui constituindo o

direcionamento do trabalho buscando um ensino colaborativo para que a aprendizagem da leitura ocorresse.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

As crianças devem se aproximar das vivências das diferentes gerações que vivem junto a ela considerando suas especificidades, e a escola deve garantir que isso aconteça, pois as crianças desenvolvem as qualidades humanas quando imersas na cultura, quando vivem integradas com o meio social e percebem que as vivências dos jovens, dos adultos, dos velhos lhes permitem conhecer o mundo.

As crianças só serão salvas se a escola souber e puder reagrupá-las e, utilizando métodos adaptados à dinâmica contemporânea, fazê-las unir-se aos velhos sábios e lentos, aos pais atarefados e aos jovens embriagados pela velocidade. É essa conjunção, difícil porém necessária, que a escola atual deve realizar, que apenas será nova porque a própria vida é nova a cada dia, e ela deve adaptar-se não de uma geração a outra, mas a cada ano, a cada dia. (FREINET, 1998, p. 27).

Nesse sentido, pode-se dizer que a identidade da criança se dá no processo de socialização e de apropriação da cultura (LEONTIEV, 1988) e essa individualidade deve ser pensada com relação ao outro com a qual as crianças convivem. Este trabalho trata de uma pesquisa com crianças, e, por tal razão, considera o grupo a que pertenciam e do qual faziam parte no período da pesquisa e o contexto sócio-histórico em que as crianças estavam inseridas, com o objetivo de verificar quais são as suas vivências e o processo de humanização vivido.

Assim sendo, neste item apresento e caracterizo os sujeitos da pesquisa. Este estudo contou com a participação de quatro docentes que lecionaram para as crianças envolvidas na pesquisa nos dois anos anteriores (Pré I e Pré II) nos períodos da manhã e da tarde.

Caracterização dos sujeitos docentes:

Professoras	Tempo de magistério (anos)	Tempo de serviço na instituição em que foi realizada a pesquisa (anos)	Turmas em que lecionou nos últimos dois anos (Idade dos alunos)
P1	18 anos	18 anos	Pré II (entre 4 e 5 anos)
P2	8 anos	7 anos	Pré II (entre 4 e 5 anos) e Pré I (entre 3 e 4 anos)
P3	9 anos e 6 meses	9 anos e 6 meses	Pré I (entre 3 e 4 anos) e Maternal (entre 18 meses e 2 anos)
P4	12 anos	10 anos	Pré II

Caracterização dos sujeitos docentes quanto à formação:

Professoras	Normal ou CEFAM	Pedagogia (Instituição Pública)	Pedagogia (Instituição Particular)	Especialização ou Pós-graduação
P1	X	X		
P2	X	X		
P3	X	X		
P4	X	X		Psicopedagogia

Por meio da análise dos quadros, verifica-se que duas das professoras possuem menos de dez anos de magistério, no entanto, as quatro professoras desempenharam a maior parte do tempo dos seus serviços no magistério na referida instituição em que foi realizada a pesquisa. Quanto à formação profissional, todas as professoras tinham curso de magistério (Normal/CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do magistério), todas tinham curso de Pedagogia (Superior completo) realizado em universidade pública e somente uma professora (P4) tinha especialização *lato sensu* em Psicopedagogia.

Esta pesquisa também contou com a participação de vinte e uma crianças de uma turma de Pré III da Educação Infantil de uma escola pública municipal da cidade de Marília – SP, que freqüentavam a escola em período parcial, sendo o período da tarde. As crianças

tinham entre cinco e seis anos de idade e a turma era formada por treze meninos e oito meninas, sendo que sessenta por cento das crianças tinham seis anos completos no início da pesquisa. A maioria das crianças era oriunda do próprio bairro da escola ou de bairros bastante próximos e uma minoria delas de uma favela localizada nos arredores da escola. Noventa por cento dos pais não possuíam o segundo grau completo na sua escolarização; possuíam baixa renda e a maioria desempenhava trabalhos de serviços gerais (pedreiros, mecânicos, pintores, diaristas); eram funcionários em fábricas ou no comércio. Apenas dois deles possuíam o ensino superior completo.

Atuei como professora titular da referida turma e como pesquisadora. Exerci minhas funções no magistério durante dez anos em uma escola particular dessa cidade e no início da pesquisa eu fazia parte da rede pública municipal há dois anos. A realização do trabalho direcionado ao ensino da leitura de histórias em quadrinhos na Educação Infantil ocorreu dos meses de junho a dezembro do ano de 2007.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo proponho-me a coadunar os fundamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores com os dados de observação coletados nesta pesquisa, de entrevistas com crianças e com professores, de digressões e falas das crianças oriundas de observação da prática educativa. Ao longo deste estudo tenho reiterado que ler é compreender, é estabelecer relações com o escrito e com o mundo de modo que se atribua significado/sentido ao que foi lido, com a apropriação do objeto cultural – materiais de leitura, gêneros discursivos – de forma interativa e colaborativa.

Os dados apresentados estão organizados na forma de situações que abrangem as observações, entrevistas, falas, fotos e vídeos coletados antes, durante e depois da realização das tarefas de leitura propostas. É preciso ressaltar que, nas entrevistas o pesquisador será denominado pela letra P, os professores por P1, P2, P3 e P4 e os vinte e um alunos por A1, A2, A3 e assim sucessivamente. A transcrição das entrevistas obedece às normas propostas por Marcuschi (1986, apud URBANO e PRETI, 1988), como consta no capítulo 3 (ANEXO A).

Esclareço ainda que ao analisar as observações das ações e atitudes, utilizo a análise microgenética e ao analisar as falas e entrevistas, utilizo a análise do discurso.

Este capítulo engloba as seguintes categorias:

- *Criança e leitura – Concepção dos adultos e das crianças*
- *Mediação – Organização do trabalho docente no ensino da leitura/ mediação do gênero discursivo: histórias em quadrinhos*
- *Atividade na leitura*
- *Significado/sentido na leitura*
- *O processo interativo na linguagem dos quadrinhos – dialogismo/polifonia/intertextualidade*
- *A leitura e a apropriação da cultura humana – prática cultural/ evolução de conceitos.*

4.1 Discussão dos dados coletados

4.1.1 Criança e leitura – Concepção dos adultos e das crianças

De acordo com o exposto e discutido nos capítulos anteriores, as concepções de criança, de infância e de leitura presentes em nossa sociedade subsidiam e sustentam as práticas educativas nas escolas e nas instituições dedicadas à educação das crianças de zero a seis anos. Pretendo, por meio da análise dos discursos proferidos por professores e crianças, realizar uma experiência dialógica que permita uma percepção destes sujeitos e de suas relações com o ensino e a aprendizagem da leitura. Proponho-me com a análise dos discursos e da análise microgenética das atitudes e das ações observadas, estabelecer um diálogo com o leitor, uma interlocução que possa não somente interpretar, mas completar o que os dados aparentam revelar.

A seguir, apresento alguns registros denotativos dessas concepções.

P: e pra você o que significa ler?

P3: ler... aí... como eu posso dizer... ler é você... eu não sei se... não... não é bem... eu não sei se é decodificar? ... não é decodifi... é decodificar com os seus... à sua maneira... da própria maneira da criança... decodificar o que ela está vendo: ... o que ela está observando com relação ao mundo: ... com relação ao livro por exemplo... a ilustração que ela está vendo... ou alguma letrelinha que ela já reconhece... ela:: ... imagina que ali está escrito o nome dela... se de repente é o nome... a letra que inicia o nome dela... então de repente ela pensa que ali está escrito o nome dela ou... ou... ou simula uma situação né... imagina uma situação... um faz de conta né que ela está... lendo ... ela sendo inserida na história... então acho que ela:: ... ela lê da maneira dela... dessa maneira... é essa leitura eu... eu vejo... leitura de mundo... leitura de textos né... de textos assim que eu quero dizer... mais ilustrações né... porque trabalhar só com textos não... não tem nexo na educação infantil...

P: pra você... (interrupção da entrevistada)

P3: então... pra mim... no caso... ((riu)) eu vejo com base na educação infantil né... eu PENSO assim... com base na educação infantil...

P: no seu trabalho?

P3: no meu trabalho... que no caso é mais a... e ler também... pros maiores... vamos assim dizer até pra adulto né... é a leitura do mundo que faz leitura da situação né... ler propriamente dito é saber decodificar uma palavra... saber decodificar... decodificar uma frase que está na lista...

P: muito obrigada...

P3 é professora há nove anos e meio e sua experiência docente sempre foi na Educação Infantil. Alguns dados da entrevista demonstram que as concepções de leitura e de criança apontadas pela entrevistada não se coadunam com as concepções e proposições defendidas neste trabalho: a de leitura como compreensão, produção de sentido (ARENA, 1990; JOLIBERT, 1994; LAJOLO, 1986; GERALDI, 1991) e a de criança como ser ativo,

competente, sujeito de suas aprendizagens (VYGOTSKY, 1995; MELLO, 2007; LIMA, 2005; MUKHINA, 1996; COUTO, 2007). P3 revela sua concepção de leitura como decodificação, como decifração de signos lingüísticos. Durante a sua fala também tenta remeter-se à idéia de leitura como “leitura de mundo”, leitura do que está a sua volta. Contudo, essa idéia não é sustentada e reitera ao final da entrevista a sua concepção de leitura como decodificação quando afirma: “ler propriamente dito é saber decodificar uma palavra... saber decodificar... decodificar uma frase que está na lista...”. Nesse aspecto, a concepção de leitura de P3 revela uma contrariedade ao que afirma Arena (1990, p. 196):

A escola ainda deixa a leitura à deriva, como diz FOUCAMBERT, ensina apenas comportamentos alfabéticos. Alfabetiza, mas não desenvolve condutas de leitor, valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, faz a aproximação de maneira a valorizar os comportamentos alfabéticos, mas cobra comportamentos de leitor e pune os alunos por não tê-los.

Pela análise do registro da transcrição da entrevista com P3, marcada pela presença freqüente das reticências e dos dois pontos, é possível perceber a hesitação de P3 para responder as perguntas, revelando uma preocupação em corresponder as minhas expectativas como pesquisadora. Embora no dia-a-dia de trabalho, P3 estabeleça comigo uma relação próxima de convívio quase diário, e embora também eu tivesse a preocupação de não atribuir um caráter formal ao momento da entrevista – mas com objetivos definidos –, P3 aparenta perceber a distinção de papéis que desempenho (professora/pesquisadora), revelando uma postura diferenciada diante da pesquisadora. Em outras palavras, P3 tenta adequar seu discurso para atender àquilo que supostamente ela acredita que a pesquisadora – no caso, eu mesma – espera ouvir. Isso se verifica em vários momentos desse trecho da entrevista, uma vez que P3, ao ser indagada pela questão “e pra você o que significa ler?”, não responde diretamente. Ao contrário. Num primeiro momento ela responde o que é ler para uma criança: “... é decodificar com os seus... a sua maNEIra... da própria maneira da criança... decodificar o que ela está vendo...”.

Quando retomo a pergunta, P3 se detém ao que é ler na Educação Infantil, mas não responde referindo-se a si própria como leitora: “... então pra mim... no caso... ((riu)) eu vejo com base na educação infantil né... eu PENSO assim... com base na educação infantil...”.

P3, ao ser indagada se costuma ler e quais gêneros lê em momentos de lazer, declara que ultimamente tem lido muito pouco e quando lê se atém aos materiais didáticos, aos textos didáticos:

P3: não... olha... ultimamente eu tenho lido muito pouco... mais mesmo os:: éh:: ... material didático mesmo que você tem que... os textos didáticos né... textos e:: ... deixa eu ver alguma:: ... notícia... essas coisas de jornal de revista... reportagens principalmente no que diz respeito ao mundo hoje... essas coisas...

Pela análise do trecho acima, depreende-se que P3 é leitora. A escola legitima somente a leitura da literatura clássica – a canônica – como se essa fosse a leitura ideal, o modelo ideal de leitura. P3 declara que não tem lido muito, mas de alguma forma realiza a leitura com seus objetivos específicos para possivelmente atender às suas necessidades específicas não explicitadas na entrevista, e, nesse sentido, pode-se afirmar que não existe um leitor ideal de leitura.

Segundo Arena (1992), a concepção de linguagem interfere na escolha dos materiais e estratégias utilizadas no ensino, portanto, é necessário estabelecer uma coerência entre a concepção de linguagem, de educação e de criança, uma vez que as ações, atitudes e concepções do professor refletem na qualidade de intervenção (mediação) nesse processo. Sendo assim, Arena (1992, p. 75 – 76) afirma que,

Ensinar a língua sem, contudo, colocar a criança em seu fluxo é a grande farsa arquitetada pela escola. [...] Os manuais de alfabetização despojam os signos lingüísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexas que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudo-língua.

E ainda:

É possível colocar para a criança o signo lingüístico e a enunciação lingüística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência. Essa aproximação pode restituir ao ensino e à aprendizagem da língua a própria língua, antes destruída fragmentada e reduzida à sinalidade pelos “textos” das cartilhas. (ARENA, 1992, p. 80 – 81).

Considerando essas afirmações, a criança desde a Educação Infantil pode e deve travar relações com o texto escrito de forma interativa, vivenciando situações de leitura compatíveis com as exigências funcionais de sua realidade, de seus interesses e necessidades, constituindo desde esse período da vida atitudes adequadas e favoráveis a sua formação leitora. Para tanto, a ação do educador é fundamental nesse processo.

Ao refletir sobre a qualidade da intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e de como a sua prática pedagógica está apoiada em suas concepções,

trago algumas falas das crianças que revelam suas concepções de leitura registradas no início desta pesquisa, antes da realização da proposta de leitura de histórias em quadrinhos:

A11

P: A11 o que é saber ler pra você?

A11: eu sei ler...

P: mas pra você o que é saber ler... quando uma criança sabe ler na sua opinião?

A11: pela cabecinha...

P: e como que você percebe isso?

A11: ((ri)) eu vou juntando as letras...

P: vai juntando as letras e vai fazendo o que com elas?

A11: lendo...

P: lendo? e como é que você percebe que alguém lê?

A11: põe as letrinhas e vai fazendo as palavras...

P: e como você percebe que ela já está lendo?

A11: pelo jeito que ela vai pensando na cabecinha e ela vai aprendendo a ler...

A17

P: e o que a gente faz para ler A17?

A17: a gente tem que pensar...

P: pensar o que?

A17:... pensar nas palavras e tem que formar todas as letras pra formar as palavras...

P: tem que pensar então... e ir juntando as letras para formar as palavras?

A17: é...

P: e dessa maneira a gente vai conseguindo ler?

A17: é...

P: ah: entendi... muito obrigada A17...

É possível depreender que A11 e A17 percebem a leitura como decodificação de letras que juntas formam palavras. As falas – “põe as letrinhas e vai fazendo as palavras” e “pensar nas palavras e tem que formar todas as letras pra formar as palavras” –, podem denotar a concepção de leitura que sustenta as práticas educativas as quais essas crianças vivenciam, mas também mostram que o processo de leitura é interno e ativo. A criança tem que pensar para dar um sentido/significado para as letras que lê, como expressam A11 e A17: “pela cabecinha” e “a gente tem que pensar”. As crianças participantes da pesquisa já revelam seus conhecimentos sobre a leitura e percebem que, para ler, é preciso juntar letras, juntar palavras – unidades de sentido –, uma vez que uma letra sem “juntar” com outra, não é leitura, mas é apenas uma letra. Por meio das falas de A11 e A17, pode-se dizer que também já percebem que para ler é preciso as letras e as palavras, isto é, que não se lê figuras, por exemplo.

A12

P: e o que é saber ler pra você?

A12:... ((silencia))

P: quando que uma criança sabe ler?

A12: seis anos ou sete anos...
P: é? mas como você percebe que alguém já sabe ler?
A12: desde que eu era pequenininho eu já sabia que a minha mãe já sabia ler e eu fui aprendendo...
P: é? e como você percebeu que você já sabia ler?
A12: crescendo...
P: mas quando você falou... nossa eu já sei ler... quando você percebeu isso?
A12: quando eu tinha quatro anos...
P: é? e o que você fez quando percebeu que você já sabia ler?
A12: minha mãe dava uma história pra mim pra eu tentar ler...
P: e você leu?
A12: li...
P: você tem amigos que já sabem ler?
A12: tenho...
P: e como você sabe que eles também lêem?
A12: as letras...
P: o que eles fazem com as letras?
A12: eles vão tentando adivinhar pra ler...
P: ah... então tem que adivinhar pra ler?
A12: tem...
P: e como será que eles fazem isso heim?
A12: pensando na cabeça deles e eles vão lendo...

Por meio da fala dessa criança é possível perceber que a mãe dela também atua como mediadora da leitura dando a ela materiais e participando supostamente de situações de leitura em casa. A12 demonstra estar inserida num ambiente cultural familiar que valoriza a leitura, que presencia atos de leitura de sua mãe e que possivelmente compartilha situações de leitura com ela. Por meio dessa vivência, A12 percebe que se lê com determinados objetos e não com outros, em determinados lugares e com determinada finalidade.

A12 aponta que para ler é necessário “adivinhar”, e essa afirmação remete ao fato de que é necessário buscar indícios no texto para ler. Depreende-se ainda que para A12, ler é “adivinhar” porque exige esforço para compreender o que leu, e nesse processo é preciso arriscar, verificar, confirmar ou não, voltar, tentar novamente, conseguir, validar suas hipóteses.

A13

P: certo... A13... o que é saber ler?
A13: é saber escrever...
P: mas escrever é uma coisa e ler é outra... não é?
A13: ((afirma com a cabeça))
P: saber ler... quando que uma criança sabe ler?
A13: só quando estuda...
P: mas como você percebe que ela já aprendeu a ler? quando que você sabe que alguém sabe ler?
A13: quando ela já saiu da escola...
P: mas precisa sair da escola para saber ler? e dentro da escola ela não sabe ler?
A13: ((riu))
P: os seus amigos da escola já sabem ler?

A13: o W... sabe...
 P: e como é que você descobriu que ele sabe ler?
 A13: é porque ele já leu...
 P: e como ele leu? como você percebeu que ele fez isso?
 A13: porque ele estava lendo... aí eu vi ...
 P: e como ele lê?
 A13: porque ele fica juntando palavras também...
 P: ele foi juntando palavras e foi fazendo o quê?
 A13: lendo...

A13 apresenta uma concepção de leitura como algo exclusivamente escolar ao afirmar que uma criança sabe ler “só quando estuda” e que alguém já aprendeu a ler “quando ela já saiu da escola”. A leitura no caso analisado parece estar vinculada a uma tarefa de estudo. Outro aspecto importante nessa entrevista, é que A13 diz que percebe que seu amigo W sabe ler porque viu ele ler. A leitura é algo que ocorre no momento da relação do leitor com o texto. Ela não é tangível, nem mensurável, e, portanto, a afirmação de A13 de que W sabe ler pode estar apoiada na observação de atitudes e falas desse amigo de turma que sugerem atitudes leitoras, mesmo que ele ainda seja um leitor iniciante.

A19

P: A19... o que é saber ler?
 A19: é um exercício...
 P: um exercício? Que tipo de exercício que é?
 A19: ... eu não sei...
 P: quando que uma criança sabe ler?
 A19: com uns dez... onze anos...
 P: mas você já sabe ler?
 A19: já...
 P: e você tem dez ou onze anos?
 A19: ainda não...
 P: então uma criança com menos idade também pode aprender a ler?
 A19: pode...
 P: e quando uma criança sabe ler? quando que você percebe que alguém já sabe ler?
 A19: porque ela vai juntando palavras e palavras...
 P: ah:: ... ela vai juntando essas palavras e faz o que com elas?
 A19: vai aprendendo e lendo...
 P: muito obrigada A19...

A19 percebe a leitura como um “exercício”. A leitura nesse caso pode ser entendida como algo que deve ser aprendido pelo treino, pelas repetidas oralizações, pela identificação e junção das letras para formar as palavras. A preocupação com o aspecto técnico desde a Educação Infantil é decorrente das práticas educativas na infância que se pautam no exercício do ato de ler para ensinar a ler. Vygotsky (1995), no início do século passado, já esclarecia

que os processos educativos direcionados a um fazer mecânico para ensinar a ler e a escrever não dão conta de criar necessidades de ler e de escrever na criança porque constituem um fazer destituído de sentido para ela, em outras palavras, não criam novas necessidades de conhecimento na infância. Por outro lado, para A19, a leitura como um “exercício” também pode ser entendida como estudo, trabalho, esforço.

A21

P: A21... o que é saber ler? quando uma criança SABE ler?

A21: após ela vai crescendo... uns sete... seis anos... ela já começa a ler...

P: mas quando uma criança já consegue ler? quando você percebe que alguém já sabe ler?

A21: pela idade...

P: pela idade? mas tem algumas pessoas mais novas que já conseguem ler também? não conseguem?

A21: é...

P: e como que você percebe que essas pessoas já conseguem ler?

A21: ah::: por causa que tem algumas amigas minhas BEM baixinhas... só tem algumas que só têm dois anos e já conseguem ler...

P: e como que você sabe que elas já sabem ler?

A21: ah::: por causa que tem dia que eu vou lá e elas ficam lendo historinhas... ficam vendo historinhas... gibis...

P: então... como que você constata mesmo... como que você SABE que alguém já está sabendo ler?... que você diz... aquele meu amigo já sabe ler...

A21: ah::: ...

P: o que essa pessoa faz que te mostra que ela sabe ler?

A21: ah::: ... elas lêem muito... muito... muito... muito.. todo dia que eu vou lá elas estão lendo...

P: como elas fazem isso?

A21: ah::: elas já vão pensando como é e vão... lendo... antes quando eu era bem pequena...tinha uma amiguinha minha que estudava comigo... ela tinha problema de vista... ela não enxergava... mas também ela não sabia o alfabeto e ia lendo...

P: como ela fazia isso?

A21: ela perguntava pra professora minha...professora como se escreve as coisas tipo... ME... MA... e a professora ia falando aí ela ia colocando...

P: então pra pessoa saber ler ou pra pessoa ler o que ela tem que fazer?

A21: ir falando o ma.... me... mi... aí vai...

P: tem que ir falando as sílabas para conseguir ler?

A21: alguns já sabem ler sem falar sílabas...

P: e como que isso acontece?

A21: ah: a meu primo nem falava direito as sílabas e agora já sabe ler... escrever...

P: e como você acha que ele aprendeu a fazer isso?

A21: ((tossiu)) ah::: ele me contava historinha e ele ia me falando... tem ma... tem mi... tem mu... aí ele ia...

P: mas ele mesmo não precisava mais falar isso?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: entendi... muito obrigada A21...

As falas das crianças – “vão juntando as letras”, “juntando as palavras”, ler é “um exercício”, “ela perguntava pra professora minha... professora como se escreve as coisas tipo... ME... MA?... e a professora ia falando aí ela ia colocando”, para ler a pessoa tem que

“ir falando o ma... me... mi... aí vai” – condizem com a concepção de leitura apontada por P3. Essa última fala – “ele me contava uma historinha e ele ia me falando... tem ma... tem mi... tem mu...” – diz respeito a uma criança que, como parceiro mais experiente (o primo da aluna) medeia a situação de aprendizagem da leitura com ela reproduzindo a técnica, o mecanismo da decodificação da mesma forma como aprendeu, ou seja, por meio da identificação das sílabas, da decifração. Essas falas são produtos das condições de vida e educação a que estavam submetidos e do processo educativo que vivenciaram até aquele momento, mas também denota valor atribuído àquele que já sabe ler e que quer ensinar ao outro.

Esses apontamentos assinalam que as falas das crianças trazem marcas de suas vivências de leitura na escola e em ambientes não necessariamente escolares, considerando as enunciações e o contexto em que a linguagem ocorre. Por esse motivo, é possível perceber que as crianças são instigadas a pensar sobre o complexo processo que envolve o ato de ler, processo pelo qual mobilizam vários conhecimentos: de que ler implica também o domínio do código, a mediação do *outro*, que ocorre no interior do pensamento e que exige esforço.

A concepção de linguagem assumida neste trabalho – concepção bakhtiniana – entende a linguagem como uma abordagem histórica em que o foco é a interação verbal e cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Nessa perspectiva, aprender a ler realmente implica uma relação dialógica, a atitude responsiva do *outro*, a interação ativa com o texto, com o mediador e consigo mesmo que atua também como o *outro* nesse processo. Portanto, ler implica lidar com uma língua viva, dinâmica, em constante movimento. Por meio da análise das falas das crianças sujeitos da pesquisa, pode-se dizer que em suas concepções de leitura expressadas há o discurso social que elas já incorporaram que se mistura com o que elas pensam e sabem sobre o que é ler.

Em contrapartida, se a criança lê sem saber por que e para quê lê, sem expressar um desejo de comunicação, realiza um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos. A criança quando lê de verdade não procura sons, mas objetos do mundo real. Quando escreve, a criança não procura letras, mas objetos do mundo real (VYGOTSKY, 1995; MELLO, 2005). Por isso, Vygotsky (1995) afirma que a escrita é um simbolismo de segundo grau, ou seja, ela representa a fala, que por sua vez representa a realidade. Sendo assim, é uma representação de segunda ordem. No entanto, para que a criança a adquira efetivamente, é preciso que o nexos intermediário, que é a linguagem oral, desapareça gradativamente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolize os objetos e as situações designadas diretamente. Por essa razão, a criança pode procurar a realidade. Vale ressaltar que

a escrita deve se tornar uma representação de primeira ordem e isso deve acontecer no processo de apresentação da escrita para a criança. Somente no plano da relação do sujeito com a escrita é que ela deve ser assimilada de forma tal, que o sujeito que lê procure logo a mensagem do que lê e não os sons que representam o texto oral. É possível assinalar que as falas das crianças de que ler é um “exercício” e “é para quando crescer” sejam decorrentes dos apontamentos acima, uma vez que esse processo para as crianças ainda não se efetivou completamente.

Essas concepções de leitura das crianças coletadas no início da pesquisa (início do mês de junho de 2007) suscitaram-me preocupação e reflexão sobre o processo educativo do qual também faço parte como educadora desses sujeitos, colocando em pauta a minha atuação e indicando a urgência e a necessidade de repensar meu fazer pedagógico, uma vez que no início da pesquisa já haviam se passado quatro meses de trabalho com esses sujeitos e suas concepções de leitura continuavam as mesmas.

P3 relativiza a possibilidade da leitura de textos na Educação Infantil ao explicar: “eu... eu vejo... leitura de mundo... leitura de... de textos né... de textos assim que eu quero dizer... mais ilustrações né... porque trabalhar só com textos não... não tem nexo na educação infantil...”. Considerando que as crianças, mesmo antes de entrarem na escola, já convivem com os escritos os mais variados, é possível depreender que desde a Educação Infantil as crianças podem e devem ter na escola contato com textos reais, com os escritos da realidade. Jolibert (1994, p. 15, grifos do autor) afirma que,

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que *se precisa realmente deles* numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...

Partilhando dessas idéias, Charmeux (1997, p. 75) esclarece que:

Ensinar a leitura, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola.

Sobre o ensino e aprendizado da leitura é necessário enfatizar que:

Aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas [...], aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem

necessidade. Lê-lo é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que permanecem obscuros com ajudas externas. (FOUCAMBERT, 1994, p. 37 – 38).

A fala de P3 quanto à impossibilidade de utilizar somente textos na Educação Infantil, além de reiterar a concepção de leitura como decodificação, traz subjacente a concepção de criança que P3 apresenta. Ao dizer “porque trabalhar só com textos não tem nexo na educação infantil” denota a idéia de que a criança pequena, a criança pré-escolar, é incapaz, imatura, que não está pronta para entender e aprender (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Assim, desconsidera também que a infância – na perspectiva abordada neste trabalho – é o momento da vida humana orientadora de novas aprendizagens no decorrer de todo desenvolvimento humano, e por tal razão, fundamental no processo de humanização. Essa concepção de criança pequena como ser incapaz, imaturo, que não está pronto para aprender, é incorporada pelas próprias crianças sujeitos da pesquisa e pode ser constatada quando objetivam pelas suas falas que uma pessoa aprende a ler quando “cresce”, quando “tem dez ou onze anos”, “quando sai da escola”. Essas afirmações se coadunam com os dados da observação a seguir:

Numa tarde na sala de aula – início da pesquisa – ao distribuir às crianças um caderno para que levassem para casa e realizassem uma pesquisa com a ajuda da família sobre um projeto desenvolvido na escola, uma das crianças se dirige a mim e indaga:

A2: Pro, você não vai dar uma lista de palavrinhas pra gente treinar a leitura em casa?
 P: E para que você quer treinar a leitura com uma lista de palavras?
 A2: É porque eu já estou acostumado.
 P: Você não prefere levar uma história ou uma poesia?
 A2: Acho que é muito difícil.
 P: Mas você pode ler com a ajuda de alguém da sua família assim como eu faço aqui na escola. O que você acha?
 A2: Não sei não.

(Situação observada dia 08/06/07)

A solicitação da criança para que eu proponha o treino da leitura de palavras e a sua afirmação de que está acostumada a fazer essa tarefa denota suas vivências quanto ao

aprendizado da leitura de que participou. A criança demonstra hesitação quando proponho que leia textos ainda que essa leitura seja mediada por um leitor mais experiente como é feito por mim na escola.

No bojo dessa discussão, as falas das professoras, a seguir, apresentam apontamentos sobre suas concepções e de que forma elas subsidiam suas práticas de leitura na Educação Infantil:

P1

P: qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e por quê?

P1: ... (olhou para o alto... fez um gesto indicativo de que estava pensando e coçou a testa com a mão direita)

P: você enquanto professora prioriza (atividades)? ... atividades de leitura... atividades de escrita... atividades motoras...

P1: eu acho que: todas... leitura... escrita... brincadeiras...éh: jogos... isso tudo eu acho que não dá pra priorizar uma... eu acho que você tem que englobar tudo... você tem que dar um pouquinho de cada pra que eles possam desenvolver tudo da mesma forma... entende?

P2

P: e pensando nas suas turmas desses dois anos anteriores... pré II e pré I... que atividades você pensa que... que você priorizaria no seu trabalho?

P2: ... deixa eu olhar... como ano passado... eu trabalhei com pré II né... eu ... é muito importante a leitura e a escrita... ah... eu lia a história e eles (os alunos) interpretavam através de desenhos... eu achava isso... eu achei isso muito importante porque através do desenho que eles... mostravam... demonstravam como que eles estavam desenvolvendo...

P: e por que você priorizou essas atividades nessa turma?

P2: porque... eu achei interessante o modo que eles foram se desenvolvendo através dos desenhos e através dos desenhos eles escreviam... escreviam também... a partir disso começavam a copiar... a melhorar a escrita... as letras do nome...

P: então as atividades na verdade que você priorizava com estas turmas nos anos anteriores eram... (interrupção da entrevistada)...

P2: a escrita depois do desenho... do desenho livre...

P3

P: e qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos e por quê?

P3: ... ((silenciou))

P: atividades de leitura...atividades de escrita.... atividades motoras...

P3: ai olha... acho que eu priorizo mais assim... EU... no caso... priorizo mais a ... a leitura...

P: e por quê?

P3: ((riu)) bom... uma porque a leitura já é o... no caso já é o caminho pra escrita né... já ajuda nessa... nessa... nesse processo... já ajuda... já auxilia muito nesse processo da escrita... uma por... outra porque a... a... querendo ou não a escola hoje em dia pede muito... isso... com relação a isso né... Agora na... na... na parte motora... eu não sei o que se... no caso o que seria priorizado... se no caso se eu priorizo um ou outro... a parte motora também.. priorizo mas nem tanto embora eu teria acho que eu teria que priorizar mais... pelo fato né de... de precisar disso pra escrita...

P: então... na verdade o que você prioriza é (interrupção da entrevistada)...

P3: eu acho que inicialmente seria a leitura mesmo porque desde pequenos eu trabalho muito a leitura e a... a::: ... oralidade né...

P4

P: e qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e por quê?

P4: ((fez uma pausa... silenciou))

P: atividades de leitura... atividades de escrita... atividades motoras... qual atividade que você acredita que deveria ser o carro chefe?

P4: o carro chefe?

P: é... a atividade que você prioriza...

P4: é que eu não se... éh... porque a gente percebe assim... algumas crianças necessitam mais da parte do trabalho de lateralidade... motora para que ela possa avançar na escrita né? éh... socialização também porque tem muitas crianças que têm dificuldade pra se socializar principalmente turma do integral onde TUDO é dividido... onde TUDO é coletivo né? onde eles passam o dia inteiro num lugar que éh... a individualidade é quase nula... éh... nada é meu... nada é só meu... é tudo do outro... o lápis é do outro... o estojo é do outro... tudo é... até a toalha né? que não deveria ser É né? então as crianças eu acho que elas éh... eu não priorizo assim um... uma coisa só... eu vejo a necessidade daquela turma no MOMENTO e aí começo a trabalhar aquilo naquele determinado momento né? é a socialização? vamos trabalhar a socialização... mas A PARTIR daí já vem a parte escrita também que é uma coisa que a gente sabe que precisa andar e caminhar né? sabemos que temos que mandar as crianças pra classe... pra série seguinte com... um embasamento legal assim da parte escrita né? sabendo o alfabeto... escrevendo o nome dela né? reconhecendo os números... o algarismo à quantidade (relacionar) então isso a gente se preocupa né? e trabalho junto... então eu acho que não seria uma prioridade que eu dou... acho que as coisas vão acontecendo né? conforme no momento está precisando tá? mas a leitura... a escrita não falta... TODOS os dias...

A presença freqüente das reticências nas entrevistas pode indicar a hesitação das professoras para responder às perguntas, buscando “acertar” o que supostamente para elas, eu como pesquisadora, gostaria de ouvir.

As falas das professoras parecem destacar o reconhecimento da importância das diferentes atividades com as crianças na Educação Infantil, relevando suas especificidades e as necessidades das crianças. Contudo, os dados aparentam revelar uma preocupação com a aquisição da escrita, e a leitura, nesse caso, aparece como um elemento de auxílio para a escrita, como um meio de se levar a esta última. Isso pode ser verificado na fala de P3: “Eu... no caso... priorizo a leitura... bom... uma porque a leitura já é o... no caso já é o caminho pra escrita né... já ajuda nessa... nesse processo... já ajuda... já auxilia muito nesse processo da escrita...” Considerando esse apontamento, a leitura se descaracteriza como uma atividade independente com finalidades diversas e próprias de comunicar, de informar, de entreter, de mobilizar discussões e reflexões no interior do pensamento, de dialogar para assumir o papel de meio para a escrita.

P2 afirma a princípio a importância da leitura, mas prioriza o desenho e a escrita. Nesse sentido, pode-se dizer que P2 reconhece o desenho como necessário e fundamental para a aquisição da escrita, pois afirma que por meio deles percebe o “desenvolvimento” dos alunos: “... eu achei interessante o modo que eles foram se desenvolvendo através dos desenhos e através dos desenhos eles escreviam... escreviam também... a partir disso começavam a copiar... a melhorar a escrita... as letras do nome...”. No entanto, P2 não menciona que este mesmo processo que ocorre com a escrita, ocorre com a leitura. Sobre a aquisição da escrita, Mello (2005, p. 27) esclarece que:

Para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado.

Entre o gesto e o signo dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta.

A autora elucida que inicialmente o desenho é uma representação gráfica do gesto e que aos poucos se torna uma representação simbólica e gráfica do objeto. Da mesma maneira, no faz-de-conta, a ausência de alguns objetos necessários à brincadeira é compensada por objetos que passam a representar os objetos ausentes e, gradativamente, se convertem em signos que representam os objetos ausentes. O mais importante nesse caso, não é a semelhança entre o objeto verdadeiro e o representado, “mas a possibilidade de representar, com a ajuda do novo objeto, o gesto representativo do objeto ausente” (MELLO, 2005, p. 28). Desse modo, é o gesto que atribui a função de signo ao objeto e, “ao longo do exercício do faz-de-conta, graças ao uso prolongado, o novo significado transfere-se ao objeto para a criança, independentemente do gesto” (MELLO, 2005, p. 28).

Nesse sentido, pode-se dizer que a criança no decorrer do período pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, pouco a pouco torna mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação. Assim sendo, “entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita” (MELLO, 2005, p. 28). No bojo dessas discussões, P2 parece não compreender que o desenho – como ela mesma ressalta – e o faz-de-conta, são importantíssimos para o processo de aquisição da escrita, pois constituem as bases orientadoras para que essa aquisição aconteça. Também parece não se dar conta de que esses processos de aquisição da escrita e da leitura estão estreitamente relacionados.

As falas apresentadas pelas professoras enfatizam a preocupação com a alfabetização precoce das crianças que de alguma forma é exigida pela escola.

Segundo Mukhina, a preocupação em antecipar o desenvolvimento infantil vem sendo influenciada pelo fenômeno da aceleração. Ela esclarece que:

[...] as crianças de hoje se desenvolvem muito mais rapidamente do que as de outras épocas nem tão distantes. Essa diferença é evidente, sobretudo no desenvolvimento físico. Atualmente, as crianças de seis anos são em média, 7 centímetros mais altas e 3 quilos mais pesadas do que as crianças de sua idade há quarenta anos. Esse fenômeno recebe o nome de *aceleração*. Essa aceleração não é apenas física; também se faz notar no desenvolvimento psíquico e, em particular, no intelectual. Isso se deve à mudança de condições de vida: as crianças de hoje, escutam rádio, assistem televisão, recebem informações muito mais variadas do que em outras épocas; além disso, os adultos prestam mais atenção à educação delas. Essas possibilidades de desenvolvimento intelectual acelerado do pré-escolar incitam alguns psicólogos, pedagogos e pais a acelerarem artificialmente o desenvolvimento intelectual das crianças, formando nelas modos de pensar que seriam mais adequados à idade escolar. Um desses métodos consiste em propor às crianças problemas mentais que elas precisam resolver através de raciocínios verbais e abstratos. Trata-se de um caminho equivocado, que não leva em consideração as características da etapa pré-escolar, com seus interesses e ações próprias. Tampouco considera que o ensino do pré-escolar deverá tender a educar a imaginação, e não ao pensamento abstrato. (MUKHINA, 1996, p. 63, grifo da autora).

A aceleração artificial, ou seja, a alfabetização precoce da criança no período pré-escolar sugerida na fala das entrevistadas está diretamente relacionada ao ensino e aprendizagem da leitura. Essa preocupação pode ser observada nas falas das crianças no período inicial da pesquisa, anterior à realização da proposta de leitura de histórias em quadrinhos com estes sujeitos:

A3

P: A3... pra você... o que é saber ler?

A3: ... pra aprender pro ano que vem (se refere ao ano em que ingressarão no ensino fundamental)...

P: mas quando que uma criança sabe ler por exemplo?

A3: só lendo o que está escrito...

P: e como você percebe que alguém está lendo?

A3: falando...

P: mas e se a gente falar e não estiver lendo nada?

A3: não sei...

A9

P: A9... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

A9: quando as professoras ensinam a ler nas escolas...

P: mas quando que VOCÊ percebe que uma criança já sabe ler?

A9: a minha irmã sabe ler e a turma dela sabe ler e a minha mãe sabe ler...

P: e como você sabe que sua irmã sabe ler?

A9: é porque a professora ensinou ela...

P: e como você percebeu que ela aprendeu?
 A9: ela sabe escrever letra de mão e também letra de forma...
 P: então ela sabe escrever... e como é que ela sabe ler?
 A9: ela tem um caderno que ela aprende...
 P: e ela lê todo esse caderno?
 A9: é... também tem uma música dos ursinhos e do jacaré também...
 P: e você já viu a sua irmã lendo?
 A9: já vi... e tem um monte de livro na minha casa e também o meu pai trabalha lá e ele sabe desenhar a Branca de Neve... Homem Aranha..
 P: então quando que uma criança sabe ler?
 A9: é porque as professoras ensinam e quando os meninos esquecem... as professoras ensinam de novo...
 P: e como você percebe que um amigo seu já sabe ler? o que esse amigo faz para ler?
 A9: tudo mundo sabe ler mas eu não sei porque... porque eu sou muito pequenininho...
 P: ah... mas um dia todo mundo pode aprender não é?
 A9: é porque escreve num caderno...

A20

P: A20... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler na sua opinião?
 A20: ((silencia e dirige o olhar para o teto))
 P: quando que uma criança já sabe ler? quando você percebe que uma criança sabe ler?
 A20: meu irmão...
 P: seu irmão já lê? e como você percebe que seu irmão lê?
 A20: porque ele é grande...
 P: porque ele é grande?
 A20: ((afirma com a cabeça))
 P: mas quem é pequeno não pode ler?
 A20: ((afirma com a cabeça))
 P: pode?
 A20: ((afirma com a cabeça))
 P: e como é que você percebe que alguém está lendo? ... o que essa pessoa faz?
 A20: ... ((dirige o olhar para o teto))... estuda desde pequeno...
 P: então quem estuda desde pequeno lê?
 A20: ((afirma com a cabeça))

Por meio dessas falas pode-se depreender que a leitura para essas crianças é uma tarefa escolar e que é necessário aprender a ler na Educação Infantil – fase em que se encontram – para que elas tenham êxitos na etapa seguinte equivalente ao Ensino Fundamental, como relata A3: “pra aprender pro ano que vem”, mas A3 também percebe a leitura como uma ferramenta da escola para a aquisição de conhecimentos. Outro aspecto a ressaltar é que para A3, ler com os olhos – silenciosamente – não é ler ou não se sabe se alguém que o faz dessa maneira realmente está lendo. A3 percebe que alguém está lendo quando esse alguém objetiva pela fala a sua leitura – quando está “falando” – ou seja, há a necessidade de falar, de oralizar a leitura para que se possa ler de fato. Essa fala de A3 remete pensar nas práticas escolarizadas de leitura que possivelmente estão presentes desde a Educação Infantil.

A leitura para A9 é algo possível de ser realizado na medida em que se exercita, “que se escreve num caderno”, ainda que A9 perceba que é cedo para isso – “porque eu sou muito pequenininho” – e que possivelmente o ensino da leitura, como experimentava, não correspondia aos seus interesses, ao momento da vida em que se encontrava e não o motivava a fazê-lo. No entanto, A9 parece reconhecer a necessidade da mediação da professora no aprendizado da leitura. “Quando as professoras ensinam a ler na escola” e “é porque a professora ensinou ela” são falas que revelam que A9 percebe que as professoras ensinam a ler porque existe uma maneira de fazer isso – um procedimento que envolve um conhecimento – e que cabe a escola realizar.

Mediante tais apontamentos, a dimensão do dialógico que envolve as relações sociais, o espaço social e as matrizes geradoras de educação são enfatizadas neste trabalho de ensino e aprendizagem da leitura, considerando o contexto em que esse processo se dá. Para Bakhtin, não existe uma realidade de linguagem fora do dialógico e assim sendo, não existe uma realidade de leitura fora do dialógico. Nessa perspectiva, o ensino da língua, da leitura só ocorre se se considerar essa dimensão, ou seja, se levar em conta o processo interativo da linguagem considerando as trocas lingüísticas dinâmicas entre as pessoas e os valores próprios de sua cultura, da sua historicidade.

Nesse sentido, o que está em jogo não é o fato das crianças aprenderem a ler e a escrever na Educação Infantil, mas o fato de como isso muitas vezes acontece nesse período. Refiro-me às práticas de ensino da leitura centradas no treinamento mecânico, forçado, impositivo. Práticas focadas muitas vezes nos exercícios motores – no caso da escrita – e da pronúncia – no caso da leitura – que nada ou pouco exprimem a essência da prática social da leitura, cuja função e valor estão culturalmente determinados.

Brito (2005, p. IX) contribui para essa discussão ao destacar que:

Não há nada errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter em mente que alfabetizar não é formar o domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita.

Nessa direção apresento as concepções de leitura das crianças sujeitos da pesquisa que se coadunam com essa concepção de leitura abordada.

A5

P: A5... o que é saber ler?

A5: ler é saber muito...

P: mas quando uma criança lê... sabe ler?

A5: ler porque é pra ela ficar... falar muito...

P: então uma pessoa que lê é uma pessoa que fala muito?

A5: ((afirma com a cabeça))

P: mas tem pessoas que falam pouco mas que lêem muito... não é? E quando a gente sabe que alguém lê... que uma criança sabe ler?

A5: o W... o L... o N (refere-se aos colegas de turma que estão alfabetizados convencionalmente)...

P: como você percebe que esses seus amigos que já sabem ler estão lendo realmente?

A5: porque eles sabem...

P: mas como você percebe que eles sabem?

A5: porque eles falam...

P: ah:... o que eles falam?

A5: você sabe que você deu um papelzinho no caderno?

P: certo...

A5: eles leram... *Rômulo rema no rio* (faz referência à poesia de Cecília Meireles abordada com a turma)

P: ah:: ... e aí você percebeu que eles leram então? porque eles disseram o que estava escrito no caderno?

A5: ((afirma com a cabeça))

P: muito obrigada...

A8

P: A8 o que é saber ler?

A8: o que é saber ler?

P: é... quando que uma criança sabe ler?

A8: quando cresce né?

P: mas quando você percebe que alguém já sabe ler?

A8: não sei...

P: você tem alguns amiguinhos que já lêem?

A8: ((afirma com a cabeça))

P: e como você percebe que seus amigos já lêem?

A8: eles falam pra mim...

P: e se eles não falassem pra você como você saberia que eles sabem ler?

A8: aí eu não ia saber...

P: obrigada A8...

Os dados ora apresentados revelam a possibilidade das crianças mencionadas perceberem a leitura como algo que ocorre no interior do pensamento e que é objetivada na medida em que se fala, que se oraliza, que se pronuncia. Entretanto, não é possível afirmar que os amigos de turma que tais crianças dizem ler, realmente estejam lendo porque ler não é apenas pronunciar, não é fazer uma versão oral do escrito (FOUCAMBERT, 1994). Ler – como tenho reiterado ao longo desse trabalho – é compreender, é um processo de produção de sentidos que envolve ativamente o leitor. Nessa direção, Arena elucida que:

[...] ler é compreender. E saber pronunciar não é saber ler. E ver letra por letra ou sílaba por sílaba não é saber ler. E saber ler é saber fazer as perguntas desejadas para

a linguagem organizada em sua modalidade escrita, com a perspectiva de encontrar respostas precárias ou satisfatórias para perguntas fragilmente elaboradas. (ARENA, 2004, s.p.).

A esse respeito Charmeux tece a seguinte proposição:

Assim essa atividade, que podemos chamar de “oralização” ou de “decifração oralizada”, vai simplesmente tomar o lugar da leitura, e, nas crianças que vivem em um meio onde a leitura não existe ou é pouca, vai impedir quase que completamente o acesso à leitura verdadeira. Podemos avaliar aqui o extremo perigo dessa atividade escolar. E sua presença muito freqüente nas aulas tem certamente uma parcela de responsabilidade no fracasso [...]. (CHARMEUX, 2000, p. 43).

Disso decorre que o processo de apropriação da leitura se contrapõe ao ensino da leitura que enfatiza a oralização ou pronúncia e que se restringe à decodificação. Segundo Charmeux (apud BAJARD, 2005), a oralização é uma emissão vocal que nasce da decifração, que antecede a produção de sentido e por esta razão é fator que dificulta a aprendizagem. “Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafo-fonéticas” (BAJARD, 2005, p.77). Nesse sentido, a concepção de aprendizagem da leitura está ligada à sonorização do texto e, desse modo, a construção do significado e do sentido pertence ao campo do oral e não do escrito. Essa oralização permite avaliar a habilidade de transformar os signos escritos em signos sonoros. Entretanto, essa habilidade para o aprendizado da leitura é insuficiente, pois não pressupõe a compreensão.

No início da aprendizagem da leitura, a identificação, decifração e a pronúncia podem ser indícios de sucesso para pais e professores. Depois de alguns meses ou anos, o que era inicialmente considerado sucesso, torna-se alvo de preocupações porque os pais, professores e outros avaliadores externos esperam da criança a compreensão do lido, ou melhor, do pronunciado (ARENA, 2004).

Posto isto, pode-se considerar que segundo a Teoria Histórico-Cultural o educador tem um papel essencial no processo de desenvolvimento humano, pois de forma intencional e através do processo de ensino, faz avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. O processo de aprendizagem é sempre colaborativo, em que resulta da ação conjunta entre educador (ou um par mais adiantado) e a criança, e, desse modo, esse processo é ativo do ponto de vista daquele que aprende. Por essa razão, a seguir, apresento situações em que discuto a mediação do professor no processo de apropriação da leitura.

4.1.2 Mediação

4.1.2.1 Organização do trabalho docente

Um dos aspectos que busco enfatizar neste trabalho é o fato de que os primeiros anos de vida da criança são decisivos para o desenvolvimento infantil. Disso decorre que a criança deve ser respeitada em suas regularidades de desenvolvimento e, sobretudo, exige que os adultos criem elos mediadores que provoquem nela novos desejos de conhecimento que motivem aprendizagens significativas à humanização.

No ensino e aprendizagem da leitura o professor atua como o leitor mais experiente e, portanto, um mediador que através de situações reais, educativas e intencionais deve criar a necessidade de ler nas crianças. É o professor que apresenta o objeto cultural à criança e deve mediar esse processo de apropriação da leitura. Deve-se considerar, contudo, que no âmbito escolar, a mediação também pode ocorrer por meio de pares – crianças mais adiantadas na leitura.

Para a análise desta categoria, trago relato de observações, de entrevistas e fotos que denotam a mediação em situações de leitura de histórias em quadrinhos.

Para apresentar as histórias em quadrinhos às crianças, organizei inicialmente a sala de aula afastando as carteiras na lateral da sala de modo que todo o centro ficasse disponível para que pudessem manusear, analisar e levantar algumas observações acerca do material. Esse material era constituído de diferentes suportes de histórias em quadrinhos: gibis, almanaques, jornais e livros. Esclareci que se tratava de histórias em quadrinhos e que poderiam ficar à vontade para observarem os materiais. As crianças reagiram com palmas e dirigiram-se correndo ao centro da sala em busca desses materiais. Disse-lhes que não era necessário correr, pois havia materiais para todos e que poderiam partilhar juntos esses materiais. Durante cerca de trinta e cinco minutos fizeram observações e expressaram suas impressões por meio de falas e atitudes. Acompanhei as crianças provocando-as a observarem todos os suportes presentes por meio de comentários: “Você já viu aqueles livros que também têm histórias em quadrinhos?”, “Será que aqueles jornais também trazem histórias em quadrinhos como no gibi que você acabou de ver?”. (Situação observada dia 30/07/07)

As fotos do APÊNDICE H trazem contribuições para se pensar na importância da mediação nesse processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura por meio das histórias

em quadrinhos. A foto 1 (p. 235) sugere que a mediação se inicia com a preocupação em organizar o espaço, o tempo e os materiais necessários para que o contato das crianças com o objeto cultural se desse de forma provocativa e colaborativa. Essa organização intencional ocorreu para proporcionar experiências que pudessem contribuir para criar interesses e necessidades de leitura por meio da interação dialógica que estabeleceram com o material de leitura, com as histórias em quadrinhos, com outras crianças e a professora. Nessa perspectiva, tempos, espaços e materiais são organizados intencionalmente para promover oportunidades propulsoras de um desenvolvimento amplo da criança estabelecendo uma relação ativa com a leitura. Isso pode ser constatado por meio da análise dessa foto e do relato da observação a seguir:

Nessa foto (foto 1), um dos meninos observa o jornal da menina que está sentada ao seu lado esquerdo embora tenha nas mãos um gibi. Logo à frente, o garoto também observa o jornal que está no chão ao seu lado direito, apesar de também ter um gibi em suas mãos. Nesse momento, quando questiono a esses dois alunos sobre o que viram, respondem:

A10: Cada coisa legal que você trouxe pro! Ensina a gente a ler isso?
 A18: Ô Pro, o que é que está escrito aqui? (o garoto aponta com o dedo indicador da mão direita para um dos balões da fala).
 P: A18 o que acha que está escrito aí?
 A18: Eu não sei não, mas parece que ela está brava. Olha só o jeito que ela está com a boca aberta e os pelinhos da testa juntos (refere-se as sobrancelhas).
 Então li o que estava no balão indicado pelo aluno e ele disse:
 A18: Não falei pro? Ela está brava mesmo.
 Em seguida disse a todos que os ensinaria a ler as histórias em quadrinhos e disseram:
 Todos: Eba!

Ao fundo da foto um dos garotos virava as páginas do gibi demoradamente e isoladamente, sem estabelecer, durante vinte minutos, nenhum contato com os demais colegas ou comigo. Continuei observando-o sem interferir no seu contato com as histórias em quadrinhos.

(Situação fotografada e observada dia 30/07/08)

O relato da observação da foto 1 referente à apresentação das histórias em quadrinhos para as crianças, enfatiza a atuação da professora que, desde o princípio da proposta de leitura desse gênero discursivo, revela intencionalidade no ensino voltada para criar necessidades de leitura nos alunos.

Quando A18 pergunta à professora o que está escrito no balão da fala e a professora retorna a pergunta a ele, não respondendo imediatamente, provoca nesse momento uma observação mais atenta da criança sobre os signos verbais e não verbais motivando-a a uma atitude leitora, isto é, a prever por meio das pistas que o texto apresenta o que realmente possa estar escrito e a fazer as relações possíveis com o que já conhece. Essa atitude da professora assinala a sua mediação instigando o aluno a buscar indícios que confirmem as hipóteses que formulou: “Eu não sei não, mas parece que ela está brava. Olha só o jeito que ela está com a boca aberta e os pelinhos da testa juntos (refere-se a sobrancelhas)”. A criança ao confirmar suas previsões – “Não falei pro? Ela está brava mesmo” – mobiliza sua vontade em seguir a compreender os quadrinhos. Nessa perspectiva, o professor deve “ajudar as crianças a interrogarem o escrito: procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação” (JOLIBERT, 1994, p. 14).

Na foto 2 (p. 236) – tirada dez minutos depois da foto 1 – é possível observar as crianças manuseando e analisando livremente os materiais de leitura e as histórias em quadrinhos. O garoto mencionado na foto 1 (no fundo da sala), continuava sentado no mesmo lugar com o mesmo gibi, sem expressar qualquer fala ou impressão sobre as histórias, contudo não desviava o olhar do gibi e parecia estar tão envolvido com o que estava fazendo que não manifestava qualquer insatisfação ou perturbação quanto às falas ou brincadeiras das outras crianças. Às vezes sorria olhando fixamente nos quadrinhos, mas não dizia nada. Dirigi-me até ele e perguntei-lhe:

P: O que está achando do gibi?

Ele dirigiu-me o olhar e respondeu:

A9: É “mor” legal! (refere-se a maior – gíria). Você vai ler pra gente?

P: Mas você não estava lendo?

A9: Mas eu não sei muito, só um pouquinho.

Então, afirmei que o faria.

(Situação fotografada e observada dia 30/07/08)

Esses registros revelam um possível interesse das crianças de compreenderem o funcionamento do objeto cultural histórias em quadrinhos e da própria linguagem escrita. Esse interesse é expresso pelas falas diretas das crianças e suas impressões sobre o gênero discursivo e pela solicitação delas com relação à ajuda da professora para a realização dessa tarefa. De acordo com MELLO (2007, p. 90 – 91, grifos da autora):

[...] entre 0 a 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade** no **entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**.

A9, ao considerar essas histórias lidas “mor legal” (muito legal), revela uma possível coerência entre as histórias em quadrinhos e os seus interesses infantis. Quando pergunta à professora se ela vai ler pra ele e para seus colegas, e ela rapidamente indaga se ele já não estava fazendo isso, demonstra que consegue estabelecer algumas relações, contudo, essas ainda são insuficientes para ele ler e assim satisfazer uma necessidade criada. Isso pode ser constatado quando diz: “Mas eu não sei muito, só um pouquinho”. A9 também demonstra saber que ler é diferente de ver e que ler o que está escrito pode ter mais informações que aquelas que ele consegue perceber pelos signos não verbais. Assim, A9 enfatiza a necessidade da mediação da professora para realizar a leitura nesse momento. Segundo Mello (2005), a leitura e a escrita devem ser apresentadas à criança sempre que seu uso se fizer necessário. Disso se depreende que a linguagem escrita deve ser apresentada à criança em textos completos e não pautada em letras, sílabas ou palavras soltas e descontextualizadas.

A situação a seguir denota o caráter dialógico entre as crianças, a professora e as histórias em quadrinhos nesse processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Sentei-me em uma cadeira pequena de crianças (própria para crianças pequenas) e solicitei que os alunos se sentassem a minha frente no chão, pois assim poderiam ter maior visibilidade para acompanhar a história a ser lida. Antes disso, fiz algumas observações iniciais:

P: Crianças, vocês gostaram de conhecer as histórias em quadrinhos?
 Todos: Gostamos...
 P: Vocês perceberam que existem vários lugares onde podemos encontrar as histórias em quadrinhos?
 Todos: Percebemos...
 P: Onde vocês viram que têm histórias em quadrinhos?
 Todos: Nos jornais, nos gibis, nos livros...
 A21: Nos almanaques...
 P: E nos almanaques... Vejam só, esse aqui é um almanaque da Magali (mostra o almanaque). Vocês já conhecem a Magali?
 Somente A21 e A17 respondem: Já...
 A21: Eu tenho três gibis da Magali.
 P: E o que a Magali mais gosta de fazer?
 A21: Comer.
 A17: Comer melancia.
 Os demais alunos ouvem atentamente a fala dos dois colegas.
 P: Isso ela gosta de comer melancia. Mas na verdade ela gosta de comer tudo, né?
 Todos: É...

P: Ela é muito gulosa.

Em seguida, pega outro gibi e mostra as crianças.

P: Esse aqui é o Chico Bento. Onde vocês acham que ele mora?

A21: No sítio.

P: Sim, ele mora num sítio. E ele também tem muitos amigos. Tem a Rosinha, tem o Zé Lelé (mostra cada personagem a medida que as apresenta) e nós os conheceremos melhor com o tempo, com as leituras. E essa aqui? (mostra um gibi com a personagem Mônica).

A21: É a Mônica...

P: É a Mônica. A Mônica tem uma turma de amigos muito grande também. Vocês conhecem bem a Mônica?

Todos: Eu conheço.

P: A Mônica é muito o que?

A20: Brava...

P: Brava... e por que ela é brava?

A21: Por causa o irmão dela toda hora fica querendo pegar o coelhinho dela.

P: Mas será que é irmão dela? (refere-se ao Cebolinha)

A21: É, o Cebolinha é irmão dela.

A17: É nada.

P: O Cebolinha é amigo da Mônica. É que às vezes para brincar com a Mônica ou para irritá-la ele pega o coelhinho dela e ela fica muito brava com ele.

A21: Ai, ai, ai....

P: E esse aqui quem é? (Mostra o gibi do Cebolinha)

A3: não sei, mas parece que ele está usando uma perna de pau.

P: De fato ele está usando uma perna de pau.

A17: É o Cebolinha.

P: Gente, por que vocês acham que o Cebolinha tem esse nome?

A7: Porque o cabelo dele parece uma cebola.

A3: E a cara dele também.

A21: Eu acho que é porque ele gosta muito de cebola.

P: Ah, isso nós vamos descobrir!

A20: Eu adoro Cebola!

P: Tem também o Cascão (mostra o gibi do Cascão)...

A21: Eu sei, é porque ele não toma banho.

P: Por que ele chama Cascão?

A17: Porque ele não gosta de tomar banho.

A21: Ele não gosta de água.

P: Ele não gosta de água. Ele foge da água e não gosta de tomar banho de jeito nenhum.

A21: Quando chove ele corre pra casa dele. Ele se cobre inteiro e não deixa que nem um pinga caia na cabeça dele.

P: Então essa semana eu escolhi ler para vocês um gibi, mas o gibi da Magali (A 21 interrompe)...

A21: E do Mingau.

P: Como se chama mesmo esse gato da Magali? (Aponta com o dedo indicador direito o personagem)...

A21 e A17: É o Mingau.

P: A21 já o conhece. O gato da Magali se chama Mingau. E cada dia eu vou ler uma história em quadrinho para vocês e vamos ver agora o que é que a Magali vai aprontar com esse Mingau...

P: Hoje na Hora do conto a pro vai ler pra vocês a primeira história desse gibi da Magali que se chama "Magali e Mingau em árvore de Mingau..."

Todos: (riram)...

P: O que será que vai acontecer nessa história?

A3: Será que ela vai pegar a árvore do Mingau?

P: Mas será que o Mingau tinha uma árvore?

A5: Acho que ele tinha...

(Situação gravada em áudio e observada no dia 30/07/07)

Por meio desse relato depreende-se que o processo de ensino-aprendizagem da leitura de história em quadrinhos deve valorizar as contribuições infantis ao propor as situações educativas, como discute Gariboldi (2003).

Desde o momento inicial de contato com as histórias em quadrinhos, houve a preocupação em trazer para esse processo os conhecimentos e informações que as crianças já possuíam sobre os quadrinhos para que essas informações pudessem contribuir para a realização da leitura (compreensão) e desse modo, para que as crianças participassem das situações de leitura propostas desde o princípio mobilizando tais conhecimentos. Nessa perspectiva, Foucambert (1994, p. 8) esclarece que “a leitura é a atribuição de significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor [...]”.

No início do processo de ensino e de aprendizagem da leitura por meio das histórias em quadrinhos com as crianças desta pesquisa, a professora apresenta as características mais evidentes e peculiares de cada personagem e seus comportamentos típicos para que as crianças pudessem apoiar suas previsões na leitura também nesses indícios, os quais colaboram na compreensão da mensagem das histórias, considerando que “os gestos do personagem acompanham as características definidas para ele” (VERGUEIRO, 2006, p. 53). Essa apresentação é realizada pelo diálogo que a professora estabelece com as crianças incitando-as a observarem as ilustrações da capa dos gibis e provocando nelas um comportamento ativo para que pudessem atribuir significado e sentido.

O procedimento da professora de questionar constantemente o texto mobiliza as próprias crianças a fazer também seus questionamentos, como se observa na fala de A3: “Será que ela vai pegar a árvore de Mingau?”. A situação a seguir parece também demonstrar isso:

Durante a leitura da história da personagem Magali:

Magali: Você quer me ajudar Mingau?

Mingau: Içaaaaa! Isso pode ser divertido.

Magali: É só colocar os enfeites na árvore.

Mingau: Xá comigo! Sou profi em subir em árvore.

A7: O que é “profi” professora?

P: Pessoal, o que vocês acham que ele quis dizer com essa palavra “profi”?

A16: Que ele é esperto!

P: O que será que ele, sendo um gato, quis dizer que é “profi” em subir em árvore? Olhem para ele (o gato) nesse quadrinho (aponta o quadrinho em que o gato sobe rapidamente na árvore).

A6: Será que é porque ele consegue subir em árvore?

A19: É porque ele é profissional.

(Situação do dia 31/07/08)

A atitude da professora em não dar a resposta de imediato, de não descartar as hipóteses e de oferecer elementos e pistas, permite que a criança se lance à procura de informações, o que possibilita que ela se veja diante do texto como alguém que pode compreendê-lo. Nesse aspecto:

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos. Isso quer dizer que, quando falarmos aqui de “questionamento de textos”, estaremos dizendo que *são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido* – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e não que é o professor quem “faz perguntas de compreensão” sobre o texto. (JOLIBERT, 1994, p. 149, grifos da autora).

Desse modo, o papel do professor no processo de apropriação da leitura pela criança, leitor iniciante, é fundamental, pois cabe a ele a tarefa de criar novas necessidades no aluno, a necessidade de ler, o desejo de aprender pela leitura. Isto pode ser constatado nas situações a seguir:

Após a leitura de uma história em quadrinhos do gibi da Magali na roda da leitura, a professora indaga aos alunos:

P: Pessoal, vocês gostaram da história?
 Todos: Adoramos! (batem palmas)
 P: Por que vocês acham que essas histórias são chamadas de histórias em quadrinhos?
 A17: Porque elas têm um monte de quadrinhos.
 P: Então é por isso que elas se chamam histórias em quadrinhos?
 Todos: É...
 P: E vocês acham que essas histórias são parecidas com as que vocês conhecem?
 A17: Não.
 P: Não? E por que não?
 A17: Porque as histórias que a gente conhece elas não têm nuvens?
 P: Quais nuvens?
 A17: Nuvens onde ficam as palavrinhas dentro.
 P: Essas nuvens são os balões em que estão escritos o que as personagens estão falando ou pensando. Além dos quadrinhos e dos balões, o que mais essas histórias em quadrinhos têm de diferente das outras histórias?
 A21: Desenhos, as perguntas que saem da cabecinha, desses negocinhos aí (aponta para os balões).
 P: Dos balões?
 A21: É.

(Situação observada dia 01/08/07)

Outro dia, na roda da leitura, com os alunos sentados a minha frente (eu estava sentada numa pequena cadeira como costumava fazer para que todos pudessem acompanhar a leitura e a sequência quadro a quadro), perguntei aos alunos:

- P: Pessoal, onde vocês acham que deve estar escrito o nome dessa história? O título?
 A7: Ali (aponta com o dedo indicador para o alto da folha)
 P: Aqui? (indico o primeiro quadrinho).
 A9: Não, ali em cima (indica o nome da folha).
 A2: Ali do lado.
 Continuei a questioná-los para que outros pudessem opinar também.
 P: “Magali e Mingau em... Lambida influenciável”, onde deve estar escrito esse título, o nome dessa história?
 A8: Aqui ó (aponta para o título no alto da folha).
 P: E por que vocês acham que é aqui que está escrito o nome da história?
 A21: Ah, porque... é...
 P: Como vocês sabem que aqui (aponta o título) é o nome dessa história?
 A21: Ah, porque todas as histórias em quadrinhos começam com o nome da história em cima antes de começar a história.
 P: Como as histórias em quadrinhos vêm sempre com o título no alto da folha, no início, como é que são as letras do título? Elas têm alguma coisa de diferente?
 A21: Não, só a cor das nuvens.
 P: A cor das nuvens? Mas será que todos os títulos vêm com essa nuvem em volta? Será? Vamos ver os títulos anteriores das histórias que a pro já leu pra vocês (a professora mostra os títulos das histórias já lidas). Esse título vem com a nuvem em volta? (mostra e indica o título de outra história).
 A6: Não.
 P: Mas como vocês sabem que aqui está escrito o título?
 A11: Porque tem essas letras aí em cima.
 P: E essas letras são de que maneira?
 A13: São gordinhas.
 P: Nessa história que eu li pra vocês, onde está o título? (a professora mostra a primeira página da história).
 Todos: Ali ó (apontam para o título).
 P: Aqui em cima? (a professora indica com o dedo no alto da página).
 Todos: É.
 P: E qual cor são escritas as letras deste título?
 Todos: Azul.
 P: Então pessoal, os títulos das histórias em quadrinhos vêm sempre escritos de forma diferente com cores fortes, letras mais grossas e que chamam a atenção de quem vai ler.
 A15: E quem escreveu essa história?
 P: Foi o Maurício de Sousa que eu já contei pra vocês um pouquinho sobre ele. Foi ele também quem inventou toda a Turma da Mônica e escreve um montão de histórias em quadrinhos.

(Situação gravada em áudio e observada dia 10/08/07)

Por meio dessa relação dialógica que sempre requer a atitude responsiva do *outro*, a professora permite que as crianças pensem sobre o escrito, sobre a dinamicidade da língua e especificamente sobre o gênero discursivo história em quadrinhos à medida que observam, comparam, questionam o texto e os elementos específicos desse gênero. É possível pensar que na medida em que a professora media essa interação com as histórias em quadrinhos,

possivelmente promove a interação entre as crianças da turma. A leitura do gênero HQ e o contato com os suportes desse gênero são propostos coletivamente pela professora (processo interpessoal) e as crianças atribuem um significado próprio a partir de sua experiência anterior para reconstruir, interna e individualmente a operação (processo intrapessoal). Nesse sentido, “o processo de internalização é eminentemente dialógico” (FREITAS, 1994, p. 93), porque aquilo que é internalizado, o intrapsicológico, só ocorre a partir da interação, do *outro*, do interpsicológico. Assim sendo, no processo de ensino, a criança pela sua participação ativa aliada à mediação do professor, passa de uma experiência social a uma experiência individual.

Com relação ao processo de ensino e de aprendizagem que deve ser dialógico e mediador, Freitas explicita que:

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem de Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber. (FREITAS, 1994, p. 92 – 93).

Nessa direção, o processo de ensino e de aprendizagem em que se prioriza o diálogo permite ao aluno por meio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, atribuir os significados e construir o seu conhecimento. Nessa relação o aluno é um interlocutor real que se encontra num determinado espaço e tempo histórico e, desse modo, o processo de ensino e de aprendizagem se dá numa perspectiva dialética em que tem seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído.

A9

P: e quando que alguém já sabe ler? você falou que já sabe ler histórias em quadrinhos... que você lê aqui na escola porque na sua casa quase não tem gibi... e como você faz pra ler gibi aqui na escola?

A9: quando a gente quer ler a gente pensa nas coisas que a gente esquece...

P: e como você percebe que você leu a história? outro dia você leu uma história pra mim... não leu?

A9: li...

P: e como que você sabe ler aquilo?

A9: é porque eu aprendo...

P: e como é que você sabe que você aprendeu?

A9: é porque você lê muito aí eu aprendi...

P: ah: ... é porque eu li muito e você aprendeu?

A9: ((afirma com a cabeça))

P: está bem...obrigada A9...

Esse registro da entrevista realizada no final da pesquisa oferece indícios da possível mediação da professora ao analisar a fala de A9: “É porque você leu muito aí eu aprendi”. A9 parece atribuir o seu aprendizado da leitura ao fato da professora ler histórias em quadrinhos com frequência. Contudo, pode-se dizer que esse aprendizado se deu não apenas pela frequência em que foram feitas as leituras, mas pela forma como foram realizadas, como foram planejadas, pelas interlocuções estabelecidas, pelas estratégias adotadas, pelas relações criadas. É fundamental ressaltar, assim, as condições objetivas em que se deram esse aprendizado e as mediações do outro mais experiente – amigos da turma e pessoas da família – e do próprio objeto cultural histórias em quadrinhos. A leitura sistemática de histórias em quadrinhos organizada intencionalmente permitiu a percepção dos elementos constitutivos desse gênero discursivo e seu funcionamento no texto.

É possível depreender pela fala de A9 que a leitura é um processo complexo que resulta de experiências externas que foram internalizadas. Embora a leitura seja uma atividade complexa para a criança, é necessária para o seu desenvolvimento intelectual, não podendo ser negada ou relegada a segundo plano na Educação Infantil. O professor mediador deve reconhecer que as crianças são capazes e competentes para aprender a ler quando são auxiliadas de maneira adequada e intencional pelo adulto.

Para Vygotsky, “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY apud FREITAS, 1994, p. 95). Desse modo, é possível dizer que o conhecimento das crianças, bem como seus modos de aprender, vão se constituindo na dinâmica das relações sociais.

A entrevista a seguir realizada no final do trabalho com histórias em quadrinhos oferece subsídios para ampliarmos as discussões acima realizadas.

A21

P: você gosta de ouvir histórias?

A21: ADORO...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A21: das histórias em quadrinhos...

P: ah: é mesmo?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A21: por causa que:: ... tipo assim... tem mais:: ... cada... tem mais historinhas... cada um tem seu nome... mais personagens...

P: e o que tem nas histórias em quadrinhos que te chama muita a atenção que nas outras histórias não têm por exemplo?

A21: por exemplo... os quadrinhos... por causa que os desenhos ficam dentro dos quadrinhos e também:: ... as nuvens que têm dentro as palavras...

P: ah: ... os balões?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: nas histórias em quadrinhos tem e nas outras não?

A21: é... só... só é um quadradinho nas outras ((faz o gesto de um retângulo no ar indicando o formato de um livro)) e coisas escritas...

P: certo... então o que mais te chama a atenção é que essas histórias vêm dentro dos quadrinhos e porque também têm aqueles balõezinhos que as pessoas pensam... falam... não é?

A21: é...

P: A21 quando você estava lá no pré I e no pré II você levava livros para ler em casa? as suas professoras davam livros para ler em casa?

A21: não...

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A21: eh: não... as minhas professoras do pré I e do pré II não... mas só que a do pré III está ((lendo))...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A21: eu ADORO e depois... lá na minha casa depois que a minha mãe lê... tem hora que eu até... leio outras historinhas pra ela...

P: ah:: então você tem gibis em casa?

A21: tenho...

P: quais?

A21: tenho o da Cinderela... o da Turma da Mônica... da Turma do Chico Bento... e dos Clássicos Encantados...

P: olha... também são histórias em quadrinhos?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: todos esses?

A21: É... ((ênfatisa a resposta))

P: e quem lê gibis em sua casa?

A21: minha mãe e meu pai... quando o meu pai está trabalhando a minha mãe lê... quando a minha mãe está fazendo as coisas meu pai lê...

P: e você lê sozinha as histórias em quadrinhos?

A21: às vezes...

P: na sua casa?

A21: é...

P: e na escola?

A21: também...

P: e o que você MAIS gosta nas histórias em quadrinhos?

A21: das personagens da Turma da Mônica...

P: ah: é?

A21: a que eu mais gosto é da Mônica...

P: por que da Mônica?

A21: por causa que a Mônica é::: ... meio BRAVA ((riu))...

P: ela é meio brava é? e por que ela é meio brava heim?

A21: por causa do Cebolinha... ele IRRITA ela...

P: ah: certo...

A21: lá em casa tem até um gipi... do:: da Magali... que o Cebolinha entra dentro do carrinho da Magali... na hora que a Magali vai fazer carinho na bonequinha dela... o Cebolinha pega e MORDE o dedo da Magali...

P: e o que acontece no fim?

A21: no fim... o: Cebolinha... a::: ... o Cascão bate o Cebolinha na parede assim ((faz o gesto indicando que está encostando contra a parede)) aí a Mônica: e a: Magali ficam com dó e levaram o Cebolinha para o hospital...

P: certo... A21... o que é saber ler?

A21: é entender as coisas... tipo assim... umas pessoas entendem os desenhos... outras entendem as palavras... eu entendo as palavras e os desenhos...

P: ah: então quando a gente consegue entender... ((A21 interrompe a fala da pesquisadora))

A21: a GENTE LÊ...

P: e você já lê?

A21: JÁ...

P: que bom...((ambas riram))

P: muito obrigada então...

Esse registro permite inferir que a apropriação da leitura pela criança se ampliou porque ela esteve em contato freqüente com uma prática de leitura intencional, planejada e dialógica. Embora essa criança, desde o início do trabalho de leitura proposto, conhecesse histórias em quadrinhos e tivesse contato com esse gênero discursivo atuando muitas vezes nesse processo como uma criança mais avançada, junto às demais crianças participantes, é possível assinalar uma modificação na própria concepção de leitura de A21 da sua concepção de leitura no início da pesquisa, como se verifica na análise da categoria *Criança e leitura: concepções dos adultos e das crianças*, apresentada no primeiro item desse capítulo. Pode-se dizer que a concepção de leitura de A21 no final do processo se coaduna com a concepção de leitura defendida neste trabalho: a de leitura como compreensão, como produção de sentido. A21 demonstra estabelecer relações com o gênero discursivo histórias em quadrinhos, respondendo a ele e a si própria de forma interativa, demonstra que consegue pensar o escrito sendo interlocutora ativa, ou seja, leitora, que, embora iniciante, já participa da cultura letrada.

A21 parece compreender os signos verbais e não verbais, o entrelaçamento da linguagem escrita e da linguagem icônica, a dinamicidade dos elementos característicos das histórias em quadrinhos e assim atribui significados. Ao objetivar por meio de sua fala que ler é entender as palavras e os desenhos e que por isso “a gente lê”, pode-se inferir que A21 quer dizer “eu sei ler histórias em quadrinhos”.

A criança aponta para o fato de que o contato com histórias em quadrinhos na escola se dá por intermédio da professora do pré III, uma vez que as professoras dos dois anos anteriores à pesquisa não realizavam leituras desse gênero e não emprestavam materiais de leitura para serem levados para casa – dados esses coletados por meio das entrevistas com as professoras e com os alunos participantes. No entanto, o entorno familiar aliado ao escolar vivenciado durante o período de realização da proposta de leitura de histórias em quadrinhos aparece como crucial para a apropriação da leitura dessa criança que encontra nele as condições necessárias e adequadas contribuindo para que essa apropriação se desse. Posto isto, depreende-se que as condições históricas e sociais determinam esse processo de apropriação da leitura (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 1988). Nessa perspectiva, Mello (1999, p. 9) esclarece que:

[...] o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com seu uso social. Ao estudar a estrutura das funções psíquicas superiores, Vygotsky (1995) demonstra que a relação

do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens [...].

Por meio da discussão desses dados, é possível iniciar a análise de situações que propiciam um estudo a respeito de outro aspecto da mediação presente nesse trabalho: a mediação do gênero discursivo *história em quadrinhos*.

4.1.2.2 Mediação do gênero discursivo – histórias em quadrinhos

Como foi abordado ao longo deste trabalho, para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano se apropria da cultura pela mediação dos instrumentos culturais objetivos: materiais – como a leitura, a escrita, o uso dos objetos humanos – ou subjetivos, imateriais – como as relações, as interações, as conceitualizações e os pares mais avançados.

Neste item busco analisar os dados que denotam o uso das histórias em quadrinhos e as relações que foram estabelecidas com e por meio desse gênero discursivo no processo de apropriação da leitura dos sujeitos participantes da pesquisa. Reitero que a escolha desse gênero discursivo para a realização desse trabalho se justifica diante do desconhecimento de grande parte dos sujeitos em relação à apresentação de suportes desse gênero (gibis, jornais, almanaques) e da curiosidade e interesse demonstrados nas observações de falas e atitudes proferidos por esses sujeitos.

A utilização de histórias em quadrinhos nessa pesquisa não pretende se constituir na única e mais adequada via para o ensino e a aprendizagem da leitura das crianças na Educação Infantil, mas objetiva perceber como a apropriação da leitura pode se dar por meio desse gênero discursivo criando necessidades de leitura nas crianças considerando os elementos específicos desse gênero.

Nesse sentido,

[...] Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura. E melhorar, aqui, nada tem a ver com memorização ou velocidade de leitura. Tem a ver, isto sim, com níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto. (LAJOLO, 1986, p. 58).

A citação acima mostra a necessidade de oferecer aos alunos o contato com os diferentes gêneros discursivos no processo educativo, o que pode contribuir para a atribuição de significados e de sentido e, desse modo, para a formação leitora das crianças.

Os gêneros discursivos nesse trabalho são concebidos como práticas sócio-históricas e culturais em que a língua é tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos e não meramente nos aspectos formais e estruturais. Dessa maneira, a língua é vista como uma atividade social, histórica e cultural na qual os gêneros referem-se aos textos e discursos em circulação em nosso dia-a-dia e apresentam características sócio-comunicativas (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005).

Para compreender o uso da HQ como instrumento (gênero) de mediação no processo de apropriação da leitura pelas crianças participantes da pesquisa vale esclarecer que,

A abordagem bakhtiniana dos quadrinhos como gênero discursivo deve considerar sua condição híbrida, heteroglôssica, nas quais se cruzam linguagens que admitem variadas leituras: a escrita, a oral, a sonora e a visual. As histórias em quadrinhos, por meio da interação dessas múltiplas linguagens, apresentam uma complexa relação entre os discursos verbal e não verbal, possibilitando uma comunicação dinâmica, expressiva e significativa. (PATO, 2007, p. 8).

Os dados ora apresentados são denotativos da apropriação da leitura pelas crianças e das relações por elas travadas com as histórias em quadrinhos.

A19

P: você gosta de ouvir histórias?

A19: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A19: é: ... da Magali...

P: ah... então você gosta mais das histórias em quadrinhos?

A19: ((afirma com a cabeça))

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

A19: porque elas são engraçadas...

P: elas têm alguma coisa diferente das outras histórias?

A19: tem...

P: o que...

A19: é porque a Magali come muito e a Mônica... bate no Cebolinha...

P: é por isso que elas são engraçadas?

A19: ((afirma com a cabeça))

P: e elas têm alguma coisa diferente que as outras histórias não tem?

A19: não...

P: você já reparou alguma coisa que essas histórias em quadrinhos tem que as outras histórias não tem?

A19: já...

P: o que por exemplo?

A19: elas têm idéias...

P: e como aparecem essas idéias?

A19: quando aparece num balãozinho uma lâmpada dentro...

A19 afirma que gosta mais das histórias em quadrinhos porque são engraçadas. Essa afirmação pode estar relacionada às características e ações das personagens, uma vez que ao

responder que tipo de histórias mais gosta, remete-se a personagem *Magali* e ao ser indagada se essas histórias têm algo de diferente das outras histórias, aponta que é “porque a Magali come muito e a Mônica... bate no Cebolinha...”. As histórias em quadrinhos, sendo um meio de comunicação de massa, tendem a firmar-se em estereótipos para melhor fixar as características de um personagem junto ao público (VERGUEIRO, 2006). O protagonista nas histórias em quadrinhos é graficamente diferente dos demais personagens, tanto por atributos físicos como por suas características sociais e intelectuais. Os personagens costumam ser sempre retratados com o mesmo tipo de roupa, a fim de serem identificados imediatamente pelo leitor.

Nas histórias em quadrinhos há a aliança de dois códigos que atuam em constante interação e se complementam: o verbal e o visual. Cada um desses desempenha, dentro da história, um papel importantíssimo, “reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (VERGUEIRO, 2006, p. 31). Torna-se necessária uma leitura que considere tal duplicidade, além da sucessão de quadrinhos que sintetiza a narrativa, com ou sem balões, para que o leitor alcance o seu sentido (FOGAÇA, 2003), e isso pode ser realizado também com as crianças de 5 e 6 anos no período pré-escolar e não somente com crianças maiores do Ensino Fundamental ou com os jovens no Ensino Médio como geralmente ocorre.

Nos quadrinhos há uma sucessão de imagens em que o sentido de uma depende daquela que a precede. “A ação contínua estabelece ligação entre as diferentes figuras, e essa disposição temporal e espacial das imagens é que organiza o seu significado” (FOGAÇA, 2003, p. 124). Por apresentar poucas palavras quanto à caracterização da fala das personagens e do narrador, e também devido às imagens que não são completas de informações, a história em quadrinhos permite que a criança (o leitor) tenha um comportamento ativo, preenchendo as lacunas, ou seja, essa baixa quantidade de informação dos signos visuais quando aliados nos quadrinhos se complementam (FOGAÇA, 2003) e permitem que o leitor construa o sentido das histórias. Sendo assim, o leitor lê aquilo que vê na página e aquilo que imagina ver.

Há entre um quadrinho e outro, um vazio, uma lacuna entre as ações que exige do leitor a capacidade criativa e criadora para completar a ação com a finalidade de criar coerência. Desse modo, as histórias em quadrinhos, em sua maioria, se caracterizam por apresentar o improvável, a surpresa, ainda que o desfecho de uma ação seja extremamente provável (FOGAÇA, 2003). A ação narrativa das histórias em quadrinhos é agradável e satisfaz a criança porque, ao contrário das leituras obrigatórias escolares, provoca um

comportamento ativo, vigilante, em que o imaginário e o lúdico estão sempre presentes. As histórias em quadrinhos são atrativas para a criança porque correspondem às suas necessidades e interesses, nos quais também se incluem os jogos e as brincadeiras.

Desse modo, pode-se inferir que A19 prefere as histórias em quadrinhos a outros tipos de histórias porque são engraçadas, porque possivelmente são histórias de seus personagens preferidos e que por meio de uma proposta de leitura intencional e dialógica vivenciada, criou em A19 a necessidade de leitura, de conhecer por meio dela, de se informar, de se divertir.

A maneira como as crianças percebem, inter-relacionam e compreendem os elementos específicos das histórias em quadrinhos, aparece em suas falas. A19 atribui significados e consegue compreender os signos verbais e não verbais ao relatar que as histórias em quadrinhos são diferentes das demais porque tem “idéias” e essas idéias aparecem “quando aparece num balãozinho uma lâmpada dentro”. Essa fala denota que a criança percebe a presença de metáfora visual – muito comum nesse gênero discursivo – e a sua função no texto. “A metáfora visual é uma figura de linguagem na qual se transporta para um objeto o sentido literal de uma palavra ou frase que designa outro objeto semelhante, dando a essa palavra ou frase um sentido figurado” (CARVALHO, 2006, p. 45).

A seguir, apresento outros dados que permitem revelar a importância das histórias em quadrinhos no processo de apropriação da leitura pelos sujeitos da pesquisa. Esses dados foram coletados na etapa final do trabalho.

A13

P: você gosta de ouvir histórias A13?

A13: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A13: da Magali ((riu))...

P: ah:: das histórias em quadrinhos... e por que você gosta mais desse tipo de histórias A13?

A13: porque é mais fácil de ler...

P: e por que você acha que é mais fácil de ler?

A13: porque tem quadrinhos...

P: é? e como é que a gente vai lendo estes quadrinhos?

A13: tem que ver o que está acontecendo...

P: vai vendo o que está acontecendo com as personagens?

A13: ((afirma com a cabeça))

P: e estes desenhos mostram o que está acontecendo?

A13: ((afirma com a cabeça))

P: A13... quando você estava lá no pré I e no pré II as suas professoras davam livros para levar pra casa para ler?

A13: não...

P: então você conhece as histórias em quadrinhos... quais outras você conhece além da Magali?

A13: do Cebolinha.... do Cascão... só...

P: A13... nos livros também podem ter histórias em quadrinhos?

A13: pode...
P: quais você conhece?
A13: do Menino Maluquinho...
P: tem mais algum outro?
A13: ((nega com a cabeça))
P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?
A13: já...
P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?
A13: gosto...
P: você tem gibis em casa?
A13: tenho...
P: quais?
A13: do Cebolinha... do Cascão... da Magali...
P: e quem lê gibis na sua casa?
A13: eu e a minha mãe...
P: a sua família lê com você as histórias em quadrinhos?
A13: lê...
P: e o que você MAIS gosta nas histórias em quadrinhos?
A13: da Magali...
P: ah... então é das personagens...
A13: ((afirma com a cabeça))
P: A13... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?
A13: porque sabe o que está acontecendo...
P: então quando ela sabe o que está acontecendo na história é porque ela sabe ler?
A13: é...
P: obrigada...

Outro aspecto indicador da apropriação da leitura por meio das histórias em quadrinhos se dá na fala de A13 ao relatar que gosta mais das histórias em quadrinhos “porque é mais fácil de ler” e atribui esse fato aos quadrinhos “que mostram o que está acontecendo”. A13 aparentemente sugere que aprendeu a ler os quadrinhos, que compreende a ordem temporal e espacial das cenas presente neles, das ações das personagens e que provavelmente estabelece interações com o texto para realizar a leitura. A relação dialógica presente nas histórias em quadrinhos enfoca a interação entre os sujeitos que, mediados pela linguagem, produzem discursos tornando-se parceiros num ato comunicativo (ROCHA, 2006, p. 9).

A menor unidade narrativa desse gênero é o quadrinho ou vinheta, e a sucessão de quadrinhos no mundo ocidental segue a convenção do texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para a direita. Essa mesma ordem de leitura ocorre dentro de cada quadrinho, em relação à disposição dos personagens e suas respectivas falas (VERGUEIRO, 2006). Para o autor, o quadrinho constitui “a representação por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma seqüência interligada a instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (VERGUEIRO, 2006, p. 35).

A disposição da história em quadros refere-se diretamente aos três elementos do gênero discursivo, em outras palavras, marca diretamente seu estilo, sua construção

composicional e seu conteúdo temático (BAKHTIN, 2003), uma vez que os quadros e seus formatos imprimem uma forma de escrever, traduzem uma intenção do autor e interferem na compreensão, ou seja, na leitura.

Segundo Vergueiro (2006), no sentido da apropriação da linguagem, o meio que mais emprestou recursos da linguagem aos quadrinhos foi o cinema, do qual as histórias em quadrinhos sempre estiveram muito próximas, tanto em termos históricos, pois ambos surgem como indústria na mesma época, final do século XIX, como de preferência de público.

Nesse sentido, pode-se dizer que A13 percebe a dinâmica dos quadrinhos e traz para si a possibilidade de ler apoiado nos signos verbais e não verbais, fato esse que para a criança, “facilita a leitura”. No entanto, a história em quadrinhos não é um gênero fácil de ler porque ela exige que o leitor se aproprie do modo de ler os quadrinhos que implica não somente perceber seus elementos constitutivos, mas seu funcionamento no texto. Exige que o leitor mobilize vários conhecimentos produzindo sentido ao que lê ao mesmo tempo em que compreende o protocolo de leitura para esse gênero discursivo específico.

A entrevista assinalada a seguir permite inferir de que modo a leitura de histórias em quadrinhos planejada intencionalmente pode contribuir para criar necessidades de leitura nas crianças e contribuir para que essa aprendizagem ocorra de forma ativa.

A17

P: e o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos?

A17: eu gosto quando a Mônica dá... ela taca o coelhinho no Cebolinha...

P: por que?

A17: porque ele irrita ela...

P: tem alguma coisa diferente nas histórias em quadrinhos que as outras histórias não têm?

A17: balõesinhos...

P: tem mais alguma coisa?

A17: sim...

P: o que?

A17: a forma dos títulos...

P: por quê? como são os títulos?

A17: porque às vezes eles... eles vêm com um monte de desenhos dentro...

P: A17... o que é saber ler?

A17: é quando uma pessoa gosta de ler aí tenta e aí consegue...

P: e como que você percebe que alguém consegue ler?

A17: porque eu descobri que eles lêem porque eles estão falando muito baixo... assim é mais gostoso de ler...

P: mas e você por exemplo? como você percebeu que você conseguia ler?

A17: quando eu fui descobrindo que os desenhos falavam...

P: ah... por que os desenhos iam mostrando?

A17: é...

P: e você foi percebendo o que eles falavam?

A17: é...

P: e aí você percebeu que você sabia ler?

A17: hum hum ((afirma com a cabeça))

P: muito obrigada A17...

Essa entrevista com A17 oferece indícios da concepção de leitura como compreensão e da apropriação da leitura de histórias em quadrinhos. A17 percebe elementos como os balões e a forma dos títulos como um traço marcante e peculiar das histórias em quadrinhos que auxiliam na leitura. Nos quadrinhos, diferente do texto apenas escrito, as palavras recebem um tratamento plástico diferente do usual, devido à forma como são apresentadas: em balões, com tamanhos, formas e espessuras diferentes, que podem transformar os significados e possibilitar conotações distintas. Na leitura das histórias em quadrinhos a importância dos aspectos gráficos, como a cor, composição, simetria, perspectiva e volume, bem como os aspectos literários, como onomatopéias, metáfora visual, são fundamentais e corroboram para a construção do sentido por parte da criança.

A17 expressa que percebeu que conseguia ler “quando fui descobrindo que os desenhos falavam”, em outras palavras, A17 compreende o significado compondo o sentido, no contexto. Essa afirmação remete a importância de, nesse processo, aliar a linguagem icônica à linguagem escrita. Nas histórias em quadrinhos, os autores narram por meio de uma “sobreposição de imagens e palavras. Assim, para entender a história, o leitor de quadrinhos precisa utilizar suas habilidades interpretativas, tanto visuais quanto verbais” (CARVALHO, 2006, p. 41). As histórias em quadrinhos “usam imagens repetitivas, recursos e símbolos reconhecíveis, que ao serem repetidos constantemente para expressar idéias similares, acabam compondo uma linguagem comum entre autores e leitores” (CARVALHO, 2006, p. 41). A17 ao vivenciar situações de leitura de histórias em quadrinhos e de participar ativamente delas, percebe que compreende as histórias, percebe que leu. A17 participa de um processo de construção de significação (significado/sentido) ao estabelecer uma relação dialógica com as histórias em quadrinhos pautada na observação, no questionamento do texto e na interação com o objeto cultural.

Por meio da fala de A17 “eu descobri que eles lêem porque eles estão falando muito baixo...”, “assim é mais gostoso de ler...”, é possível inferir que a criança percebe a leitura como algo que ocorre no interior do pensamento, algo que foi vivenciado externamente e que foi internalizado. Depreende-se que “mais gostoso” quer dizer que é melhor para compreender e compreender é gostoso porque responde a perguntas do leitor. A leitura é a relação do sujeito com o texto e ela se dá no momento em que ocorre essa relação. Ela não é tangível, palpável, mensurável. Partilhando dessa idéia, Freitag (1994) afirma que ler significa interpretar o texto, debater o texto, contradizer o texto, desestruturar e recompor o texto no

interior do pensamento (FREITAG apud BAJARD, 2002, p.79). Nessa perspectiva, A17 entende que ler não é oralizar, “ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). Ler é tampouco fazer uma locução.

Com esses registros é possível assinalar que as crianças não somente reconhecem os elementos específicos do gênero história em quadrinhos, mas travam relações com ele que permitem a atribuição de significados para que assim realizem a leitura.

Numa tarde, depois de terminar a tarefa de pintura proposta a todas as crianças da sala, dois alunos vêm até à mesa, entregam a tarefa feita, vão ao fundo da sala e escolhem cada um deles um gibi diferente. Desde o início da tarefa proposta, esses dois alunos já conversavam entre eles estabelecendo um acordo de terminarem rapidamente a pintura para que pudessem ler gibis. Os garotos solicitaram à docente se podiam sentar-se com suas carteiras próximas para que lessem um para o outro. Um dos garotos abriu o gibi da Mônica e começou a ler a história para o colega e sempre que se referia à fala de uma determinada personagem, explicava: “A Mônica disse para o Cebolinha...” O garoto lia o que estava dentro dos balões e também indicava apontando com o dedo. Quando mudava a personagem dizia novamente: “O Cebolinha falou pra Mônica...” repetindo o mesmo procedimento. Num determinado momento da leitura, o garoto leu diminuindo a altura da voz como um sussurro. A criança que estava ouvindo a leitura do amigo perguntou-lhe:

Porque você está falando baixinho?
 Porque o Cebolinha está cochichando com o Cascão.
 E como você sabe que ele está cochichando?
 Porque esta nuvenzinha (indica o balão com o dedo) não é igual de quando está falando. É cheio de risquinhos (refere-se ao balão tracejado), então ele está cochichando. Você não viu na outra história que eu te mostrei que tinha uma outra nuvenzinha diferente? Só que aquela que tinha uma lâmpada na cabeça do Cebolinha é que ele estava pensando, tinha umas bolinhas (balão que apresenta o apêndice – prolongamento do balão, também chamado de “rabicho”, que indica quem está falando – com pequenas bolhas), então ele estava pensando...

O garoto que ouvia a história e a explicação do colega começou a folhear o seu gibi, observando possivelmente se encontrava nas HQs os exemplos dados pelo primeiro. Repete a mesma ação durante 5 minutos. Pára, marca a página com a mão esquerda e diz ao colega: Achei! Na minha história também tem esta nuvenzinha (indica o balão tracejado). Em seguida, volta ao texto do colega e diz:

É... acho que o Cebolinha está cochichando mesmo com o Cascão porque ele está até com a mão ao lado da boca (faz o gesto). **(Situação Observada. 18/10/07).**

A referida situação de leitura de histórias em quadrinhos apresenta indícios que conferem aos balões a inter-relação entre a imagem e a palavra. Como afirma Vergueiro (2006, p.56) “O balão é a intersecção entre imagem e palavra”. Isto se verifica, por exemplo, quando um dos garotos, após ouvir as explicações do seu colega sobre a forma de como se lê, implícita no tipo de balão, procura um balão igual ao demonstrado naquele momento nas HQs do seu gibi e ao encontrar, conclui: “É... acho que o Cebolinha está mesmo cochichando com o Cascão porque ele está até com a mão ao lado da boca” (faz o gesto).

Na situação analisada, o balão orienta a leitura da criança que atribui significado e sentido ao que lê. E pode-se dizer que isso acontece porque ela tem um comportamento ativo, vigilante, porque questiona o texto e o compreende (JOLIBERT, 1994; CHARMEUX, 1997, ARENA, 1992). Cada vez que muda a personagem, e com o apoio da observação da posição dos balões, a criança indica verbalmente e sinaliza com o dedo quem está falando. Essa atitude também indica que a criança percebe que existe uma ordem temporal e espacial das falas e que a localização dos balões na história não é casual. Os balões são dispostos da esquerda para a direita e de cima para baixo seguindo a convenção da escrita ocidental. BAKHTIN (1992) aborda o discurso direto e indireto na literatura e a forma como foram desenvolvidos pelo homem, enfatizando a complexidade que envolve esses discursos e seus usos. As crianças têm essa dificuldade e esse menino já está percebendo como isso ocorre, embora ele mantenha sempre o discurso direto, com a indicação – “disse o Cebolinha...”.

Os diálogos têm a função de caracterizar as personagens, fazer avançar a ação e assumem ainda o papel de informar outra personagem e o leitor (QUELLA-GUYOT, 1994). Desse modo, quando a criança diminuiu a altura da voz passando a sussurrar, ela dá continuidade à ação da personagem da história, ao mesmo tempo em que parece compreender como e por que a personagem faz esta determinada ação.

O fato de as crianças planejarem terminar rapidamente a tarefa proposta, para depois lerem gibis, e as atitudes e discussões que travam ao fazerem isso, denotam a possibilidade de se apropriarem dessa prática cultural que é a leitura. Embora a situação descrita tenha sido depois de uma outra atividade, a ação de ler é uma unidade nuclear do processo de ensinar. Não se trata de oferecer o gibi supostamente após uma outra atividade de maior importância, mas de caracterizar a situação como não-escolar, isto é, com as características que cercam a leitura social do gênero história em quadrinhos.

A relação com esse objeto cultural complexo se deu de maneira interpsíquica e quando a criança se expressa por meio da fala, sem que eu solicitasse, quando se propõe a explicar para o colega, mostra como e quanto dele está se apropriando como uma prática cultural. Pode

ser a expressão de uma fala interna, mais para ela do que para o colega, por meio da qual, busca explicar para si mesma como deverá, num futuro próximo, ler e produzir suas próprias HQs.

Vale ressaltar que o garoto que lê a história em quadrinhos atua também como mediador da leitura do colega. Ele faz o que a professora fez. Em outras palavras, o garoto partilha o conhecimento de que ele se apropria e que considera importante para o outro, explicitando o “protocolo de leitura” presente nos textos de histórias em quadrinhos.

4.1.3 Atividade na leitura

Neste item, dedico atenção especial ao estudo sobre a atividade, uma vez que ao longo desta pesquisa tenho reiterado que o processo de ensino e aprendizagem da leitura na Educação Infantil está atrelado a um definido conceito de atividade.

De acordo com Leontiev (1988), a atividade constitui-se num fazer que envolve completamente o sujeito em que o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o resultado final (objetivo) previsto para a ação. Desse modo, trago alguns dados que permitem considerar a atividade como elemento fundamental para a apropriação da leitura pelas crianças.

Era dia de realizarmos produção de texto. Propus aos alunos que fizessem uma produção de texto baseada na música que escolheram de comum acordo e que sabem de memória: “A barata”. Depois que terminam essa tarefa os alunos emprestam materiais de leitura da biblioteca da sala. Semanalmente são realizadas essas produções de textos que compõem as pastas de produções individuais. Essas pastas são encaminhadas para a Secretaria Municipal da Educação com o objetivo de acompanhar a hipótese (na perspectiva de Ferreiro) de escrita de cada aluno e os avanços alcançados por eles no processo de aquisição da escrita.

Depois de quinze minutos do início da atividade, A19 se levanta, se dirige até o fundo da sala onde se encontram as caixas com gibis e em seguida, volta a se sentar. Levanta-se novamente e me pede para ir ao banheiro, pedido atendido imediatamente. Continuo a assistir cada aluno individualmente e passados trinta minutos percebi que A19 não havia voltado para a sala. Solicitei a uma funcionária da escola que ficasse com a turma por alguns instantes e saí à procura da criança. Ao chegar no banheiro, A19 estava sentado no vaso sanitário com a roupa abaixada, com o gibi aberto e com os olhos completamente voltados para esse material. Então indaguei:

P: “Você está bem?”

A19: Hã hã...

P: O que está fazendo?

A19 olha para mim, fecha o gibi rapidamente tentando escondê-lo e ao perceber que eu já havia visto, me esclarece:

A19: Eu quase acabei de fazer aquele texto, pro. Aí eu vim ler gibi...

P: Mas você pode ler gibi lá mesmo na sala. Não é necessário vir ao banheiro...

A19: É eu sei, mas antes eu tenho que acabar de escrever a música da barata...

Concordei com ele e voltamos para a sala. A19 senta-se na carteira, coloca o gibi ao lado direito, escreve algumas palavras no papel. Pára novamente, olha para a sala a minha procura, percebe que estou atendendo a outra criança e volta a abrir o gibi. Passa mais quinze minutos observando atentamente o gibi, ri, vira as folhas lentamente. Ao chamar as crianças para irmos ao refeitório tomar lanche, A19 se levanta com a folha do texto na mão direita e o gibi na mão esquerda. Ele me entrega a folha e diz:

A19: É legal demais né pro?

E eu tentando me certificar a que se referia, perguntei:

P: O texto da barata?

A19: Não, o gibi...

(Situação observada dia 29/09/07)

No registro acima é possível depreender que escrever a produção de texto para A19 se constitui numa tarefa, num fazer educativo ao qual a criança não atribui um sentido. Nesse caso, a escrita de um texto que A 19, assim como seus colegas de turma, sabem de memória – a música *A Barata* - se transforma num obstáculo a ser vencido por essa criança para que ela possa ler gibi. Trata-se de um motivo compreensível, aparente, insuficiente para mover seu fazer, mas não uma atividade que é movida pelo interesse, pela vontade de se expressar (LEONTIEV, 1988). Embora a professora explicasse as razões de se fazer esses textos e embora esses textos fossem feitos semanalmente, apresentando-se como parte da rotina da turma, A19 demonstra, nessa situação, não compreender o porquê e para que fazer as referidas produções, tentando esquivar-se várias vezes. Isso nos remete a pensar que nem sempre os objetivos propostos pela professora ou pela escola são entendidos e aceitos pelas crianças, uma vez que podem não corresponder às expectativas do conhecimento infantil. Além disso, ler no banheiro é uma prática cultural que ele pode, supostamente, ter visto em casa.

No exemplo acima, escrever a produção de texto se constitui numa tarefa, mas não numa atividade para A19, porque seu objetivo é reduzido ao cumprimento dessa tarefa solicitada pela professora. Leontiev (1988) esclarece que atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade envolve o conhecimento do objetivo pela criança e esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, necessidade ou interesse. Nessa direção, os dados apontam que, para A19, ler gibi se constitui numa atividade. Isso pode ser percebido no fato de que desde o início da proposta de escrita de texto realizada pelas crianças da turma, A19 buscou o suporte de histórias em quadrinhos – gibi – na biblioteca de sala, mesmo quando todas as outras crianças faziam seus textos. Esconde o

gibi por debaixo da camiseta e solicita à professora para ir ao banheiro. Vai ao banheiro e aparenta não se importar em voltar para a sala junto aos amigos e à professora para ficar lendo gibi. O fato de a criança ir para o banheiro e ser encontrada sentada no vaso sanitário sem perceber, a princípio, a chegada da professora, aponta seu envolvimento com o objeto cultural. Ao perceber a presença da professora e ao dialogar com ela, a criança demonstra também preocupação que a professora retire de sua mão esse material ou repreve sua atitude ao que justifica: “Eu quase acabei de fazer aquele texto pro. Aí eu vim ler gibi...”.

Outro aspecto importante consiste no fato de a professora ter claro o conceito de atividade, o que a leva a esclarecer o aluno de que pode ler gibi na sala de aula, ambiente em que se encontra com as demais crianças da turma e que foi intencionalmente planejado para provocar, por meio da disponibilidade de diferentes materiais de leitura e da ação proposta, a necessidade de ler. Nessa direção, Mello (2003, p. 75) ressalta que “[...] as experiências precisam ser propostas de tal modo que o aluno envolva-se inteiramente em sua realização e que o resultado da atividade motive esse fazer e, com isso, criem nele, uma nova necessidade, um novo prazer”, como parece ocorrer com A19.

Quando A19 percebe que pode ler na sala de aula, mas que precisa terminar a escrita do texto proposto, é possível assinalar que a professora poderia oportunizar a substituição do motivo compreensível pelo motivo eficaz, se esse registro fosse feito para expressar algo, comunicar com alguém que se encontra distante ou informar o resultado de alguma pesquisa feita na turma e não para mero cumprimento de uma exigência escolar. Isso pode ocorrer quando as tarefas de leitura apresentam um conteúdo e uma proposta adequada e significativa, o que possibilita a atribuição de sentido às experiências educativas e a apropriação de mais um interesse cognitivo (MELLO, 2005).

Mesmo quando A19 retorna à sala de aula e à tarefa solicitada, não se dedica a essa tarefa por muito tempo - quinze minutos – e ainda nesse período se observa A19 manipulando o gibi e observando-o lentamente. Findado esse tempo, deixa a folha de papel de lado e se volta totalmente ao gibi. Desse modo, é necessário esclarecer que:

As atividades simuladas – que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas – não respondem às necessidades infantis de leitura e escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita. (MELLO, 1999, p. 13 – 14).

Com base na citação acima, pode-se depreender que ler histórias em quadrinhos para A19 é uma atividade, é um fazer que faz sentido para ele que está sendo introduzido no universo cultural da leitura e da escrita. Ninguém solicitou que lesse histórias em quadrinhos, mas a sua insistência em realizar esse fazer repetidas vezes por vontade própria – quando esconde o gibi por debaixo da camiseta e vai ler no banheiro e mesmo quando volta para a sala e se detém nisso, terminando rapidamente a escrita do texto – revela o seu envolvimento e o sentido que encontra nesse fazer ao expressar finalmente: “É legal demais né, pro?” E a professora buscando certificar-se a que se referia, pergunta: “O texto da barata?” E A19 responde: “Não, o gibi...”

A situação a seguir contribui ainda mais para a compreensão do que seja atividade:

Ao chegar na escola A14 me entrega um gibi que sua mãe lhe comprou e solicita que eu leia uma das histórias para os colegas da turma na *Roda da leitura*. Expliquei aos alunos que se tratava de um gibi do A14 e realizei a leitura no quiosque (ambiente de espaço limitado, aberto, coberto na parte superior situado na parte externa da escola destinado à realização de atividades lúdicas e de leitura). Terminada a leitura, fui com os alunos ao parque, ambiente preferido das crianças na escola. Contudo, eu ainda tinha nas mãos o gibi que acabara de ler no quiosque. Enquanto todas as crianças brincavam, uma delas se dirigiu a mim e me perguntou se ela podia ler o gibi que estava em minhas mãos. Então dei a ela o gibi e ela caminhou até atrás de uma árvore do parque. Recusou-se a brincar com as outras crianças ao ser solicitada e disse a elas que queria ler. Sentou-se, encostou-se na árvore e passou lá quarenta minutos completamente envolvida observando o gibi e folheando as páginas demoradamente. Não estabeleceu contato algum com outras crianças e não apresentou nenhuma reação com qualquer outro evento ocorrido nesse período. Passado esse período, levantou-se, dirigiu-se até a mim e me disse:

A6: Eu adorei as histórias pro!

P: Ah é? E quais você leu?

A6: Deu tempo de ler quase tudo. A que eu mais gostei foi a do Cebolinha... e pro... você nem sabe de uma coisa...

P: O quê?

A6: Acho que eu já sei ler!

P: Que bom A6! E quando você descobriu isso?

A6: Agora lá atrás da árvore...

P: E como você descobriu que sabe ler?

A6: É porque eu entendi tudinho...

(Situação observada dia 29/10/07)

Na situação apresentada, é possível inferir que A6 se envolve com a leitura de histórias em quadrinhos de tal modo que é capaz de não se interessar, naquele momento, pelas brincadeiras que ocorrem no parque – ambiente tão disputado por todas as turmas da escola, inclusive pela turma da qual faz parte.

A professora estava com o gibi trazido por A14 nas mãos quando foi com os alunos ao parque porque não havia passado pela sala de aula para guardá-lo. Desse modo, a presença do gibi naquele momento não havia sido intencional. Contudo, ao perceber que A6 se interessou pelo material, solicitando-o, a professora observou a criança buscando entender as relações que ela possivelmente poderia travar com o objeto cultural e com a leitura.

A6 parecia isolado de tudo o que estava acontecendo no parque, dedicando completa atenção ao gibi. O fato de não expressar reações sobre as falas dos amigos e de se recusar a brincar – atividade da qual sempre participava – além de não estabelecer contato com outras pessoas, dão indícios da importância desse fazer para essa criança.

As vivências de situações de leitura de histórias em quadrinhos intencionalmente direcionadas para que as crianças progridam e se desenvolvam, se revelam nas falas de A6: “Deu tempo de ler quase tudo... e pro... você nem sabe de uma coisa...”, “Acho que eu já sei ler”, “É porque eu entendi tudinho”... É possível assinalar que a criança objetivou sua apropriação da leitura de histórias em quadrinhos, em outras palavras, ela compreendeu a relação entre as linguagens icônica e escrita, bem como os elementos constitutivos das histórias em quadrinhos e atribuiu sentido às histórias lidas. Essas falas reiteram a concepção de leitura defendida nessa pesquisa de que ler é compreender e essa apropriação da leitura se deu no momento em que a leitura se constituiu como atividade para A6. Posto isto, é relevante ressaltar que:

A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave através da qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós. (MELLO, 1999, p. 13).

O interesse de A6 pelo gibi numa situação e ambiente em que costumeiramente se envolvia com o brincar, permite inferir que a criança não apenas aprendeu a usar o objeto cultural – a leitura de histórias em quadrinhos –, mas que também reproduz o seu uso social.

Ao considerar a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto

das histórias em quadrinhos, proponho-me, no item a seguir, a analisar e discutir como ocorre o processo de significação, de atribuição de significado e de sentido na leitura desse gênero discursivo.

4.1.4 Significado/sentido na leitura

A língua tem vida porque está em movimento e se dá nas trocas, nas relações sociais, na atitude responsiva. A língua existe na relação com o *outro*, em seu uso (BAKHTIN, 1992). Nessa perspectiva, a linguagem não se apresenta acabada, imóvel, mas integrada a vida humana em que a comunicação verbal só pode ser compreendida numa situação concreta.

A linguagem é interação social cujo objetivo é a comunicação. Comunicação entre falante/ouvinte, entre um eu e um tu, comunicação que requer a atitude responsiva do *outro*, e isso pressupõe um princípio geral a reger toda palavra: o de que linguagem é diálogo (BAKHTIN, 1992). Toda palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o *outro* - o *outro* enquanto destinatário a quem está voltada toda alocução, o *outro* enquanto discurso ou discursos (BRANDÃO, 2005).

Bakhtin (1992, p. 113) considera que a palavra constitui o produto de interação do locutor e do ouvinte e conclui:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (grifos do autor).

Considerando os apontamentos anteriores, vale ressaltar que a língua falada se transforma constantemente pela própria pressão do uso cotidiano e, assim sendo, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. É por meio da palavra que é estabelecida a interação verbal.

De acordo com Bakhtin, a palavra é também o material da linguagem interior e da consciência. É um elemento fundamental da comunicação da vida cotidiana e está sempre presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Para o autor, a palavra se relaciona totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que foram dados a ela socialmente. Desse modo, a palavra é polissêmica, plural, histórica. Bakhtin (1992, p.108) esclarece que

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Para Bakhtin (1992), a palavra assume diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos atribuídos pelos indivíduos. O autor distingue na palavra o sentido e o significado. Para ele, o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é mais estável e preciso. É dicionarizável. Pode-se dizer que é apenas uma das faces do sentido. Dessa maneira, os sentidos variam de acordo com a entonação expressiva determinada pela situação imediata e pelo contexto psicológico no qual ela estava sendo enunciada (BAKHTIN, 1992).

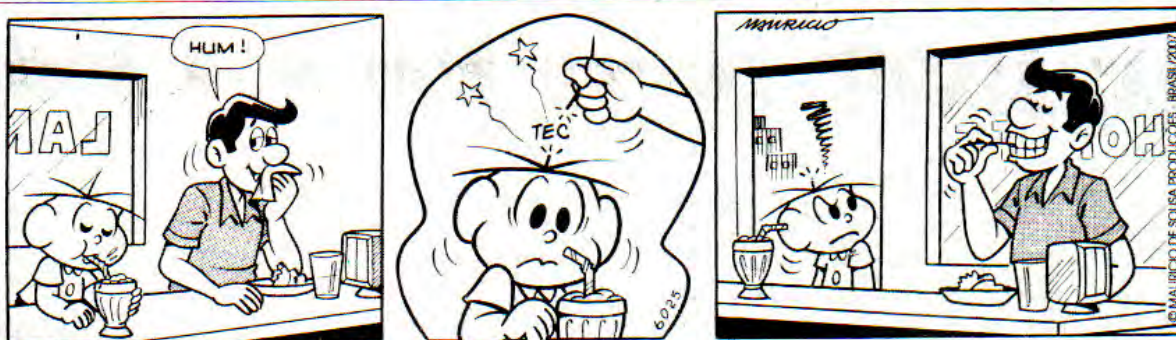
As concepções trazidas pela Teoria Histórico-Cultural se coadunam com as concepções de Bakhtin, sobre o significado e o sentido. Segundo essa teoria, os significados e os sentidos são conteúdos da consciência humana, sendo que os significados constituem a parte fundamental da consciência humana uma vez que neles “está representada a forma ideal – transformada e envolvida na matéria da linguagem – da existência do mundo material, de suas propriedades, vínculos e relações, revelados pela prática social conjunta” (LEONTIEV, 1979, p. 37, tradução nossa).

A apropriação dos significados pelo homem ocorre por meio da sua atividade e pela comunicação com os outros homens. Nesse sentido, os significados não existem sem as relações internas da atividade humana e sem a consciência (VYGOTSKY, 2001). De acordo com Vygotsky (2001), é na consciência que o significado se relaciona com o sentido – um outro elemento constituinte da consciência – e é na relação consciente com o sentido que os significados passam a ter seu traço psicológico, em outras palavras, a existirem como conceitos e generalizações. Disso decorre que o significado ao ser objetivado por meio da linguagem, por exemplo, vem carregado de sentido (LEONTIEV, 1979). E o sentido é objetivado, refletido nas relações com os motivos e com os objetivos da atividade humana (MARTINS, 2004).

A situação a seguir pode contribuir para corroborar a reflexão anterior e permitir perceber como ocorreu o processo de significação – significado/sentido – na leitura.

(Tira 1)

Turma da Mônica Mauricio de Sousa



SOUSA, Maurício. Turma da Mônica. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 01 de set. 2007. Humor, Caderno 2, p. D4.

Era uma tarde em que estávamos na sala de aula e dei início à *Hora do conto* com a leitura de tiras de Histórias em quadrinhos retiradas de jornal.

P: Mas hoje antes de começarmos a ler gibi, a pro (professora) vai fazer uma leitura diferente. Eu trouxe para vocês algumas tiras de jornais de histórias em quadrinhos. Só que essas tiras são histórias bem curtas, bem rápidas, bem breves...

A21: bem pequenininhas...

P: BEM pequenininhas... e essas tiras aqui a pro tirou xerox de um jornal. Essas tiras fazem parte de um jornal chamado "Estadão". Vocês já ouviram falar desse jornal?

A21: Eu já.

Os demais alunos: Não.

P: Todos os dias essas tiras saem no jornal "O Estado de São Paulo". Todos os dias saem várias tirinhas da Turma da Mônica, do Snoopy, do Calvin... e eu trouxe algumas para vocês. Como vocês conhecem já bastante a Turma da Mônica, nós vamos fazer a leitura de algumas tiras. A pro aumentou essas tiras e trouxe para vocês.

A professora mostra o primeiro quadrinho da tira e indaga:

P: De quem vocês acham que é essa história?

Alunos: Do Cebolinha.

P: Cebolinha... Onde o Cebolinha está?

Alunos: No restaurante.

P: O Cebolinha... (A7 interrompe a professora)

A7: Tomando suco...

P: Tomando suco?

A21: Milk shake.

P: Milk shake? E como é que vocês sabem que é milk shake e não suco (que ele está tomando)?

A21: Ah... eu vi.

A17: Porque está cheio de bolhinhas (refere-se ao copo)

P: Por que está cheio de bolhinhas?

A20: Milk shake é assim...

A discussão que é travada logo no início da leitura sobre a observação de que o personagem Cebolinha estaria tomando *milk shake* e não suco denota a possibilidade dos alunos conhecerem as características das bebidas em questão e do tipo de copo em que são servidas, em outras palavras, as crianças realizam sua significação apoiadas em suas experiências, em seus conhecimentos prévios, em suas vivências. Os conceitos que já possuem ou o conjunto de conceitos permitem ao aluno interpretar o novo com a interação com o adulto.

P: Ah é? E quem está ao lado dele (do Cebolinha)?

A5: O pai dele.

A3: O pai do Cebolinha.

P: Mas será que é o pai do Cebolinha?

Alunos: É.

P: O pai dele tem o cabelo igual ao do Cebolinha ou não?

Alunos: Não.

A21: TEM.

P: Esse rapaz aqui não tem, mas o pai do Cebolinha tem.

A1: E ele tem também uma cara igual ao do Cebolinha, o corpo igual ao do Cebolinha, tudo igual ao do Cebolinha (A21 faz gestos para explicar a similitude dos personagens).

P: Só que ele é grande (o pai do Cebolinha), ele é um adulto e esse homem (mostra o personagem na tira) estava lá numa lanchonete, tomando o seu milk shake. Acabou de comer e beber (mostra o quadrinho)... o que esse homem estava fazendo?

Alunos: Limpando a boca.

P: Limpando a boca porque certamente ele tinha acabado de comer. Bom... de repente... o que vocês acham que aconteceu?

A21: e o Cebolinha... parece que o homem está rindo do Cebolinha...

P: Parece que ele está rindo do Cebolinha?

A21: Parece...

P: O que vocês acham? A9, o que você acha? (A9 olhava atentamente o quadro)...

A9: Ah, não sei...

A5: Ele está rindo...

P: Bom... olhem o que vai acontecer... (a professora mostra o segundo quadrinho da tira)

A21: O Cebo... (demonstra espanto diante do que viu olhando fixamente o quadrinho) Ah ... ele deu um soco na cabeça do Cebolinha!

P: O que ele fez?

A21: Deu um soco na cabeça do Cebolinha e fez um galo!

P: Será que ele deu um soco ou ele fez outra coisa?

A12: Ele puxou o cabelo do Cebolinha.

P: Ele puxou um dos fios do Cabelo do Cebolinha porque o cabelo do Cebolinha é espetado. Ele puxou o cabelo do Cebolinha e “TEC” (a professora faz o gesto de quebrar o fio como sugere a onomatopéia presente na história). Gente, mas o que será que ele vai fazer com isso? Olhem, ele quebrou esse fio aqui, não quebrou? (mostra o quadrinho)

Alunos: Quebrou...

A21: Está cortado aqui ó... até deixou um fiozinho bem pequenininho (A21 aponta para o desenho)

P: Exatamente... saiu até estrelinha de dor. Coitado! O que é que vocês acham que esse moço vai fazer?

A20: Vai brigar com ele.

P: Quem vai brigar com ele?

Alunos: O Cebolinha...

P: O Cebolinha vai brigar com ele (aponta para o rapaz personagem da história)

Alunos: Vai.

A presença da onomatopéia no quadrinho intermediário entre o início e o desfecho da história assume um papel essencial nesse processo de significação em que os significados e sentidos na leitura são revelados nas reações desencadeadas pelas crianças – falas e atitudes – exprimindo surpresa, espanto e riso ao final inesperado da situação apresentada, reações essas que também coincidem com os objetivos desse gênero discursivo.

P: E por que é que vocês acham que ele tirou o fio do cabelo do Cebolinha?

A21: Por causa... deixa eu ver... (olha para o teto e busca uma explicação)

P: Vamos pensar. Por que é que ele ia precisar do fio de cabelo de alguém? E ainda mais o do Cebolinha?

A20: Pra irritar o Cebolinha.

Os demais alunos silenciam...

P: Vamos ver o que ele fez?

Alunos: Vamos...

A professora mostra o último quadrinho da tira

A21: Ai... ele colocou na boca para limpar os dentes! (declara completamente surpresa e faz o gesto de limpar os dentes com um palito). Ele colocou o fio como palito de dente.

As outras crianças mostram-se surpresas como A21, as quais olham fixamente o último quadrinho apresentado.

A3: Ele pensou que era um palito de dente (refere-se ao fio de cabelo de Cebolinha)

P: Ele não tinha acabado de comer e beber?

A13: hã hã...

P: Não tinha limpado a boca?

A21: É e depois disso ele foi e limpou os dentes.

P: Aí ele não pegou o palito de dentes para limpar. Ele pegou, viu o cabelo do Cebolinha espetado, bem espetado para cima, bem durinho e... “TEC”... quebrou um fio e começou a limpar os dentes.

A16: Mas ele sabe que não é palito de dente (refere-se ao fio de cabelo do Cebolinha)

P: Ele sabe que não é palito... e por que será que ele fez isso?

A21: Porque ele precisou, ele pensou que era um palito de dente e quebrou... (o fio do cabelo do personagem)

P: Vocês acham? Gente, olha como o Cebolinha ficou (mostra o quadrinho novamente)

Alunos: Com raiva...

P: Com raiva? E como vocês sabem que ele ficou com raiva?

Alunos: Porque ele está com cara de mau e tem um negocinho em cima da cabeça dele.

P: Ele está com cara de bravo e ainda tem como se fosse uma fumacinha saindo da cabeça dele de raiva. Muito bem... Vocês gostaram dessa tira?

Alunos: Gostamos.

A21: Essa história é uma historinha só com figuras, sem negócio para ler (refere-se aos balões)

P: Exatamente, vamos ver? (mostra novamente a tira toda sem tampar nenhum quadrinho). Só tem um balãozinho A21, o primeiro.

A21: É

P: Sabem o que ele disse aqui quando ele acabou de limpar a boca? “Hum”... O que ele quis dizer com esse “Hum”?

A17: Que estava gostosa a comida.

P: Que estava gostosa a comida?

No registro analisado, o significado da palavra expressada por um dos personagens – “Hum”, é rapidamente percebido pelas crianças que se apóiam nos signos não verbais como o desenho do personagem limpando a boca com um guardanapo e sua expressão facial que denota satisfação. Nessa perspectiva, A17 diante da indagação da professora, explica o significado dessa palavra no contexto em que ela se dá: “Que estava gostosa a comida”.

Vale ressaltar que essa mesma palavra em outra situação poderia assumir outros significados, como dúvida ou descontentamento, por exemplo. No entanto, A17 aparenta perceber o contexto em que essa palavra aparece e a intenção que traz para a compreensão da história. Dessa maneira, considera-se que a apropriação dos significados e sentidos pelas crianças ocorre numa perspectiva interdiscursiva e social, por meio de um conjunto de fatores, de atos de fala e de não falas de sujeitos, de intertextos. Brait (2001, p. 77) elucida que para

Bakhtin “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado”.

A21: (Ajoelha-se e aproxima-se da tira segurada pela professora e diz) E esse aqui está escrito... com essas... deixa eu ver... (tenta ler a onomatopéia da história)
P: E aqui? Quando ele quebrou o fio de cabelo do Cebolinha está escrito “TEC”.
A21: É... só isso...
P: Só isso... A21 fez uma observação muito boa.
A3: Tia (refere-se a professora) tem também o O (refere-se a letra o) e essa letra... (desenha no ar a letra H)
P: Aqui? (aponta para o nome na tira “Turma da Mônica” do lado esquerdo)
A3: Não... do outro lado (aponta para o lugar da tira em que estão as letras a que se refere)
P: Ah aqui? (mostra o vidro da lanchonete no desenho da tira que apresenta poucas letras). Ah... aqui eu acho que é o nome da lanchonete onde eles estavam que está escrito no vidro.
A21: Então, eu disse isso.
P: É mesmo A3, bem observado. Olha aqui está escrito no vidro do lugar onde eles estão do lado de fora, o nome da lanchonete. Só que não dá para nós percebermos porque não está escrito inteiro.
A3: Só está o O (a letra o) e aquela letra assim (faz novamente o gesto no ar desenhando a letra H)
P: O que vocês acham que deve estar escrito nessa palavra?
A17: LANCHONETE.
P: Pode ser lanchonete? Tem alguma outra letra que pode ser uma pista aqui? (mostra o desenho do vidro em que está escrita a palavra).
A3: O E (letra e)
P: Um pedacinho da letra E. E tem também mais outra letra. Qual é?
A17: O H (a letra H)
P: A letra H. Provavelmente esteja escrito “lanchonete”.

(Situação filmada no dia 29/10/07)

Nessa situação é possível perceber como as crianças se apropriam dos significados por meio da linguagem, da interação verbal e dialógica, da comunicação. Durante toda a apresentação da tira, depreende-se que os significados são apropriados pelas crianças pelo movimento dialético que se estabelece por meio da linguagem entre professora – crianças – texto – crianças. A cada quadro, as crianças eram motivadas a buscarem indícios no texto que permitissem contextualizar a história, analisar a situação – cenário, ações, elementos característicos dos quadrinhos – e compreenderem o texto.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da linguagem na concepção bakhtiniana para esse trabalho. Para Bakhtin (1990), a linguagem não se restringe a ser um meio, um instrumento capaz de transmitir a alguém uma determinada mensagem. A linguagem é uma forma de interação humana, e segundo Kramer (1993, p. 103) “é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência”.

As crianças na relação dialógica com a professora e com o texto são produtoras de enunciados – produto dos atos de fala vivos, sociais, nunca isolados ou individuais –, pois “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 1992, p. 109). Os enunciados proferidos pelas crianças e pela professora – que atua intencionalmente – são elementos dinâmicos no processo de apropriação dos significados e dos sentidos na leitura. A professora, ao ler a tira de história em quadrinhos para os alunos, utiliza também os gestos, entonações diferenciadas, expressões faciais para que as crianças estabeleçam relações ativas com o texto e o compreendam.

Vale ressaltar outros conceitos fundamentais de Bakhtin que contribuem para o esclarecimento da situação analisada. O autor chama de “*tato* ao conjunto de códigos que articulam a interação discursiva. Está ligado às relações sociais dos sujeitos falantes, por suas ideologias, pelas situações concretas do diálogo” (LETA, 2000, p. 8). A consequência do *tato* é a *entonação* que é o limite entre o verbal e o não verbal, o dito e o presumido, o dito e o não dito, que constitui o elo entre o locutor e o ouvinte. “A entonação é inteiramente social, compondo o enunciado com a emotividade, a avaliação, a expressividade” (LETA, 2000, p. 8).

Freitas (1992) elucida que Bakhtin enfatizou o papel do gesto enquanto mímica ou expressão facial que revela a posição social da pessoa que o assume, e essa posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. Esses apontamentos remetem ao pressuposto de que a compreensão de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já contém o indício de uma resposta. Bakhtin (1992, p. 131 – 132) esclarece que

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Desse modo, a compreensão é um processo ativo, é uma forma de diálogo (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 109). Compreender o enunciado de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela, além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 109). Baseado nessas afirmações, reitera-se que ler é compreender, é atribuir significação (significado/sentido) ao escrito.

Na leitura trabalha-se com os signos e as crianças estão constantemente reagindo, refratando ou refutando, retomando e reavaliando outros enunciados. Isso pode ser constatado nesse trecho da situação anteriormente apresentada:

P: Aí ele não pegou o palito de dentes para limpar. Ele pegou, viu o cabelo do Cebolinha espetado, bem espetado para cima, bem durinho e... “TEC”... quebrou um fio e começou a limpar os dentes.

A16: Mas ele sabe que não é palito de dente (refere-se ao fio de cabelo do Cebolinha)

P: Ele sabe que não é palito... e por que será que ele fez isso?

A21: Porque ele precisou, ele pensou que era um palito de dente e quebrou... (o fio do cabelo do personagem)

Por meio dessas falas percebe-se a importância do papel do outro. A16 expressa o sentido que a ação do personagem (o rapaz da lanchonete) possivelmente teve para ela e para a sua compreensão da história, ao dizer que “ele sabe que não é palito” e deixando a dúvida de que possivelmente o personagem teria outra razão para agir daquela forma. A professora provoca a reflexão indagando o motivo pelo qual o personagem quebrou o fio do cabelo do Cebolinha, uma vez que ele sabia que não se tratava de um palito de dente. A21 refuta a resposta de A16 justificando que “ele precisou” fazer isso e em seguida, forma a sua réplica, fazendo corresponder uma série de palavras suas ao enunciado da colega de turma e, desse modo, afirma: “ele pensou que era um palito de dente e quebrou”.

Essa atitude de compreensão da significação lingüística, Bakhtin chama de *responsiva ativa*. O Autor (1992) elucida que desde o início da emissão de um discurso, o ouvinte concorda ou discorda do locutor, atitude que mantém e elabora ao longo de todo o processo de escuta. Dessa forma, todo enunciado requer a resposta do outro. Nessa direção, as crianças envolvidas nessa situação, ao ouvirem suas falas e a fala da professora, produzem e ampliam os sentidos das coisas, dão a sua versão, que é uma réplica e não uma repetição. Segundo Jobim (1996, p. 109),

no processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço da união entre os interlocutores. Para Bakhtin, o sentido de um enunciado não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor; o sentido do enunciado é, melhor dizendo, o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a interação verbal fornece à palavra a luz de sua significação.

Na perspectiva apontada, pode-se dizer que só ocorre participação real e ativa no diálogo se há compreensão. As crianças, sujeitos da pesquisa, participantes do diálogo com a professora, com o texto e entre elas mesmas, ao produzirem seus enunciados – produto da atividade mental, conteúdo interno que se expressa pela palavra –, são introduzidas no ato humano de ler, ato criado histórica e culturalmente porque se apropriam do processo de

significação. Nessa situação, novamente, é possível perceber que para realizarem a leitura da tira, as crianças se apóiam nos signos verbais e não verbais. Os signos não verbais atuam como elementos essenciais para que as crianças atribuam significado e sentido nos signos verbais.

No caso aqui analisado, as crianças percebem o que ocorre na história por meio das expressões das personagens, dos elementos que constituem a cena, como o cenário, e da própria história em quadrinhos como gênero discursivo que comporta a presença de metáfora visual e onomatopéia, por exemplo. Dessa forma, as crianças buscam aliar esses signos não verbais aos verbais para atribuir significação. Isso pode ser observado no momento em que as crianças começam a confirmar o local em que se passa de fato a história, por perceberem algumas letras escritas no vidro desse local. Ao que A17 afirma que no vidro desse local está escrito: “LANCHONETE”, contrapondo-se à idéia inicial de que os personagens estariam num restaurante. Essa confirmação ocorre depois de perceberem a presença de poucos signos verbais no texto, como observou A21. É necessário ressaltar que as crianças leram que estava escrito “LANCHONETE” baseando-se nas letras escritas no vidro desse local, vistas por elas pelo lado de dentro – onde estavam as personagens. As crianças perceberam que era lanchonete, porque as letras A, H e O que compõem essa palavra, quando vistas de “forma espelhada” são iguais quando vistas “de frente”. Esse fato denota também que, para as crianças, ler no vidro era importante por ser um indício da confirmação do lugar onde se passava a história e que, no caso, não era um restaurante ou uma casa.

O homem vive rodeado de signos, cria signos para representar tudo o que quer, interpreta os signos e convencionam-os com a finalidade de perpetuar a consciência humana. Segundo Bakhtin (1992), o signo é um elemento de natureza ideológica. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2002, p. 31). Pode-se assim dizer que o signo é carregado de significações ideológicas. De acordo com Bakhtin (1992), nenhum signo isolado possui valor em si mesmo e todo signo deve ser contextualizado para ganhar significação.

Outro registro que permite refletir sobre o processo de significação na leitura por meio das histórias em quadrinhos pode ser ilustrado abaixo.

(Tira 2)

Turma da Mônica Mauricio de Sousa

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 12 de set. 2007. Humor, Caderno 2, p. D2.

Após realizar na sala de aula a leitura de três tiras de histórias em quadrinhos de jornal, A7 solicita: Pro, lê uma do Cascão (tira). A professora pega outra *tira* da pasta que trazia no colo e indaga :

P: Será que é do Cascão?

Alunos: Cascão! Cascão! Cascão! Cascão! Cascão! (gritam todos juntos)

P: Vocês gostam do Cascão?

Alunos: Gostamos!

P: E por que vocês gostam dele?

A21: Porque ele não toma banho.

P: E vocês também não gostam é? (de tomar banho)

Alunos: Não!

A3: Eu gosto.

P: (Mostra a tira somente no primeiro quadrinho escondendo os demais com uma folha de papel sulfite) Não é do Cascão. É uma história do Cebolinha. E o A8 e o A11 vão me ajudar a contar essa história. O que vocês acham? (refere-se a dois alunos que se encontravam mais afastados do grupo)

A8 e A11: (silenciaram)

P: O que o Cebolinha está fazendo?

Alunos: Balançando.

A3: Balançando no balanço.

A21: Sem ninguém.

P: O que ele está fazendo? (indaga novamente enquanto todos observam a tira)

A3: Ele está balançando sozinho.

P: Ele está tentando balançar sozinho. Ele está conseguindo?

Alunos: Não.

A3: Está parado!

P: Ele não está conseguindo balançar sozinho. Ele diz: “Bolas! Não tem ninguém pala me empular! Então a Mônica chegou, viu o Cebolinha lá no balanço na árvore e ele falou assim: “Mônica...” (a professora é interrompida por A3)

A3: Me balance?

P: Será que foi isso que ele falou?

A3: É.

P: (A professora prossegue)... Mônica, você pode queblar esse galho pla mim?

Claro! (respondeu a Mônica)

P: O que ele quis dizer com “quebrar esse galho?”
 A3: Balançar.
 P: Ajudá-lo a balançar. Vocês acham que a Mônica ajudou?
 Alunas: Não!

O registro acima revela que as crianças atribuem significado à expressão chave da história, a expressão desencadeadora de toda a história que é “quebrar um galho”. Contudo, ultrapassam somente o significado da expressão, compreendendo-a no contexto em que se dá a enunciação do personagem, fato esse que se revela pelas previsões e confirmações na leitura realizadas pelos alunos, e especificamente por A3.

A3: Ela quebrou o galho (faz o gesto como se estivesse quebrando o galho)
 P: Ela quebrou o galho?
 A3: E ele caiu do balanço (todos concordam com A3)
 P: E como é que vocês sabem disso?
 A7: Por causa do jeito dela (aponta para o quadrinho). Ela é nervosa...
 P: (A professora retoma a história rapidamente) Olhem, o Cebolinha estava sozinho, não conseguia balançar. A Mônica chegou e ele falou: “Mônica, você pode quebrar esse galho pra mim?”
 A7: Ela quebrou e o galho caiu na cabeça do Cebolinha.
 P: Ela quebrou o galho de que maneira? (a professora pergunta tentando resgatar o significado da expressão)
 A21: Assim ó (faz o gesto como se estivesse quebrando o galho de uma árvore)
 A3: “TAC” (faz o barulho do galho sendo quebrado, a onomatopéia)
 P: Ela quebrou o galho de verdade?
 Alunos: Quebrou!
 P: Mas foi isso que o Cebolinha pediu?
 Alunos: Não.
 A3: Ela entendeu isso.
 P: Olhem só! (mostra o final, o desfecho da história da tira)

Há tiras em que é sugerida uma idéia inicial, mas é outro o sentido pretendido. Isso ocorre muito comumente nas piadas e tiras cômicas e é o que ocorre com a tira analisada acima com a expressão “quebrar um galho”. No entanto, as crianças participantes da pesquisa aparentam revelar por suas falas e atitudes, que compreenderam o significado da expressão convencionalmente criado – “ajudar” – bem como o sentido que essa expressão tem no contexto da personagem Mônica que é caracterizada por ser forte e briguenta – “quebrar o galho da árvore”.

A3: NÃO FALEI QUE ELA ENTENDEU ISSO TIA? (refere-se à professora)
 P: Realmente. “Disponha”, ela falou. “Disponha”. Ela (a Mônica) entendeu errado, porque o Cebolinha havia pedido só para ela ajudar ele a balançar um pouco. Quando a gente fala “Ah, você pode quebrar esse galho pra mim?” é o mesmo que dizer: “Você pode me ajudar?”, “Você pode me dar uma mãozinha?”. Só que a Mônica entendeu tudo exatamente do jeito que ele falou. Quebrar um galho para ela era quebrar um galho MESMO, um galho da árvore. Coitado do Cebolinha, o galho caiu em cima da cabeça dele! Nossa, e o que está saindo em cima da cabeça do Cebolinha?

Alunos: Estrelinhas

A3: Estrelinhas... porque doeu a cabeça dele. E ele também está vendo estrelinhas porque a gente vê estrelinhas quando alguém bate.

P: Porque quando alguém bate em algum lugar e dói muito, a gente parece estar vendo estrelinhas, não é? De dor.

A3: É... e quando dói o dente da minha mãe ela fala que ela está vendo estrelinhas...

(Situação filmada no dia 29/10/07)

Bakhtin (1992) denomina de *mobilidade específica da forma lingüística* a idéia de que a palavra pode conciliar em si muitas significações diferentes. A esse caráter móvel da palavra, Bakhtin (1992) chama de *polissemia*, uma vez que ela pode adquirir significações relativas ao contexto em que é usada e por quem é utilizada. Nesse caso, as crianças percebem o significado da expressão “Quebrar um galho” devido ao contexto em que é empregada – no gênero discursivo histórias em quadrinhos que é caracterizada por apresentar o humor, o improvável – e por quem é utilizada – as personagens que possuem traços físicos e psicológicos marcantes. Segundo Bakhtin (1992, p. 106),

o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações. Como conciliar a polissemia da palavra com a unicidade?

Para responder a essa questão, Bakhtin diferencia *tema de significação*. Para ele,

o tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se *adequadamente às condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A *significação é um aparato técnico para a realização do tema*. (BAKHTIN, 1992, p. 129, grifos do autor).

Desse modo, o tema é um termo amplo, é a expressão de um contexto interno construído com base nas relações históricas concretas em que o indivíduo vive. Nesse contexto ele pode pronunciar um enunciado com significação correspondente ao interior desse contexto que é o tema. Segundo Bakhtin (1992), não é possível haver tema sem significação e nem significação sem tema. Por tal razão, é que o devir pode ser entendido como movimento, mudança, em que Bakhtin (1992) acredita na mobilidade da significação devido ao caráter polissêmico da palavra em seu contexto histórico e cultural.

É possível depreender que ao produzirem diálogo, as crianças se apropriam dos conceitos criados socialmente. Nesse sentido, as idéias de Vygotsky estão em consonância com as de Bakhtin e nessa direção é relevante assinalar que a leitura possibilita

esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido [...] A palavra está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, se impregna deste conteúdo e passa a significar mais e menos do que significa isoladamente e fora do contexto (textual): mais porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. O sentido da palavra [...] é um fenômeno complexo e móvel que, em certa medida, muda constantemente de umas consciências a outras e de umas situações a outras para a mesma consciência. [...] Em definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade. (VYGOTSKY, 1993, p. 333 – 334).

Na situação acima, percebe-se que as crianças também compreendem os signos não verbais como aqueles apresentados nas metáforas visuais, no caso, as estrelinhas que estão acima da cabeça do personagem Cebolinha depois que o galho, quebrado pela personagem Mônica, cai em cima dele.

As metáforas visuais atuam no sentido de expressar sentimentos enfatizando, muitas vezes, o signo verbal. Elas se constituem “em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum” (VERGUEIRO, 2006, p. 54). Assim, as metáforas visuais – signos não verbais –, aliados aos signos verbais, contribuem para a compreensão do texto. Esses apontamentos podem ser observados na fala de A3 quando explica a razão do aparecimento das estrelas na cabeça do Cebolinha – significado – e quando conclui remetendo essa situação a algo pessoal, vivenciado como a situação de dor de dente da sua mãe – sentido .

Mediante a análise dos dados apresentados, reitero a fundamental importância do diálogo na apropriação do processo de atribuir significado/sentido na leitura das crianças participantes desse trabalho. O diálogo promove e permite que a compreensão ocorra, uma vez que as crianças ouvem suas vozes expressas em opiniões e impressões, ouvem a voz do texto e da professora e refratam ou refutam de acordo com os significados e sentidos que atribuem à leitura das histórias em quadrinhos. Por meio da análise dos dados ora apresentados pode-se dizer que o diálogo impulsiona o processo de significação na leitura.

Concluído esse exame, proponho a análise de situações que possibilitam uma reflexão sobre o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade na leitura de histórias em quadrinhos pelas crianças.

4.1.5 O processo interativo na linguagem dos quadrinhos – Dialogismo, polifonia e intertextualidade

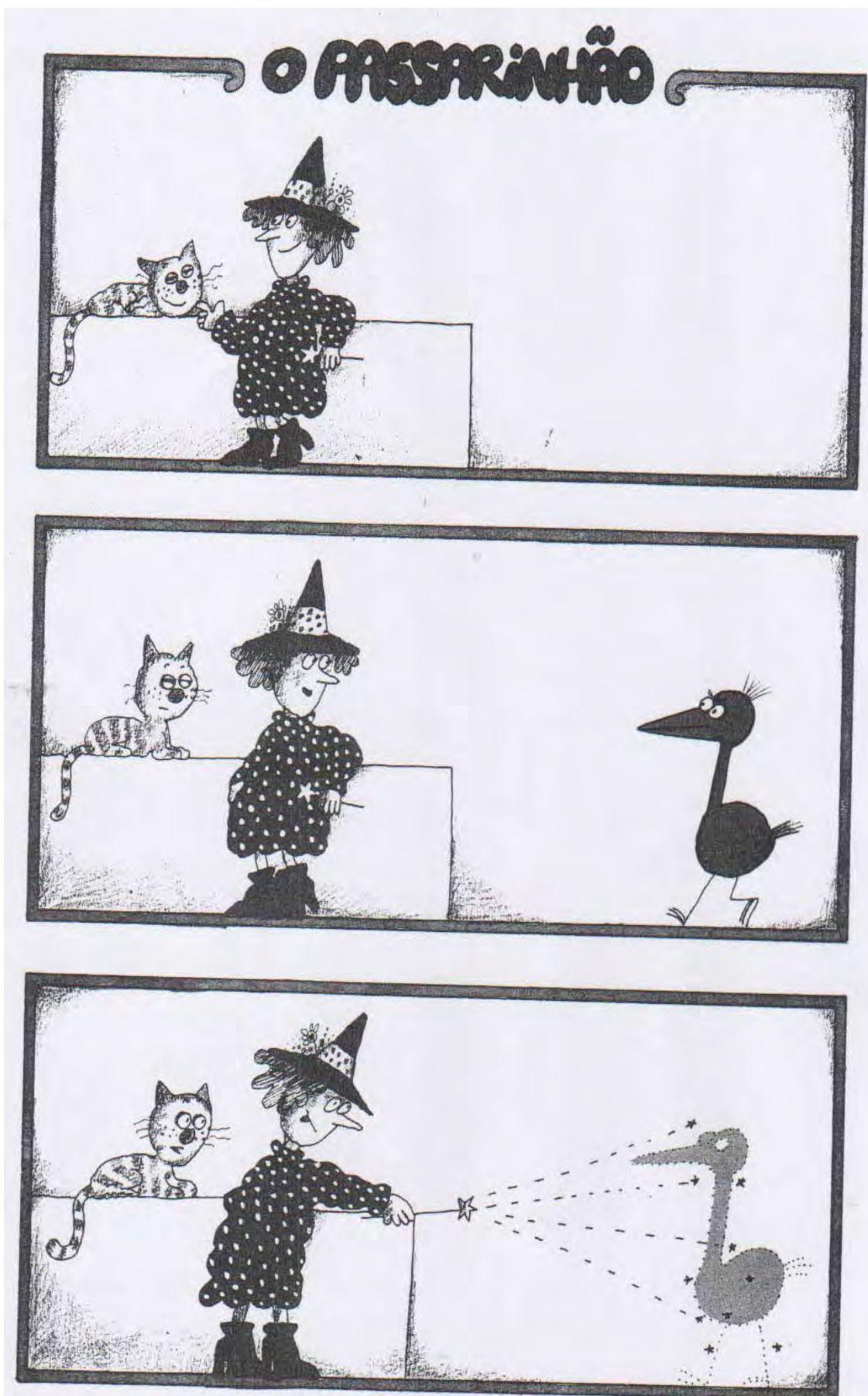
Ao propor o uso de histórias em quadrinhos para compreender como ocorre o processo de apropriação da leitura pelas crianças na Educação Infantil, vale ressaltar que considero essas histórias como um texto dialógico, polifônico e intertextual de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Segundo essa ótica, “o texto é considerado como um conjunto de signos cujo sentido decorre de um processo de comunicação e interação baseado nas condições sociais nas quais está inserido” (PATO, 2007, p. 7). Como a comunicação social é dinâmica e o jogo das idéias e dos sentidos é indissociável do discurso humano, os discursos verbal e não verbal “não podem se submeter a qualquer esquematização abstrata e estática” (PATO, 2007, p. 7).

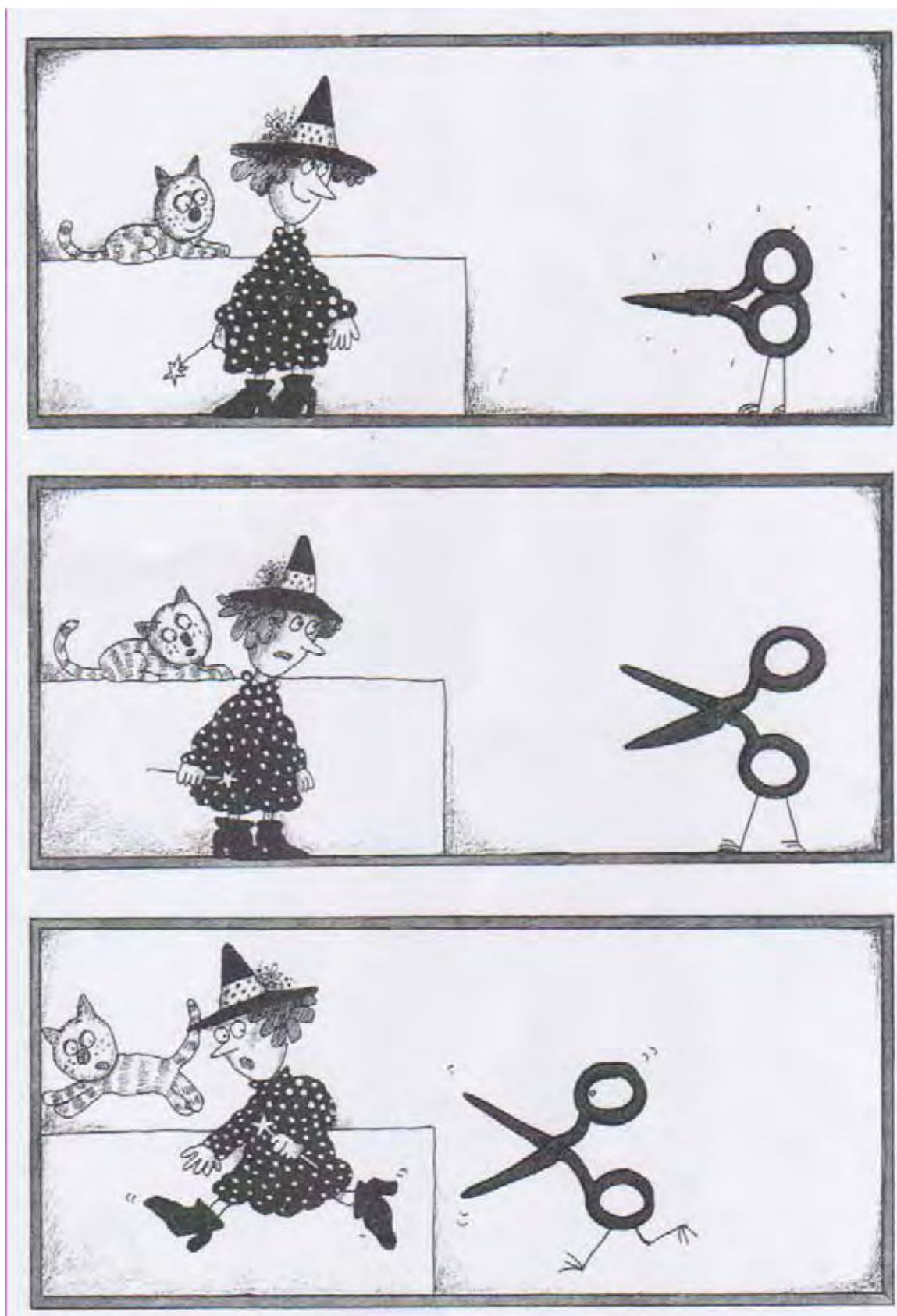
Nesse sentido, a língua é constituída no mundo pelo diálogo de diferentes vozes, pela negociação de sentidos e pela construção coletiva do pensamento que constrói e reconstrói, modifica-se e transforma-se num processo contínuo (PATO, 2007). Sobre essa questão, Jobim e Souza (2000, p. 104) elucida que:

Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica. [...] Embarcar na corrente do pensamento de Bakhtin requer, assim, nos seus próprios termos, uma forma de pensar incontestavelmente dialógica.

Nesta pesquisa, o caráter dialógico, polifônico e intertextual parece estar presente na leitura das histórias em quadrinhos, bem como nas histórias em quadrinhos elaboradas pelas crianças. A seguir, apresento alguns registros que denotam esses aspectos.

Numa tarde, após receber os alunos, dirigi-me com eles até o caramanchão (sala de aula situada na parte externa da escola) e propus que, em duplas, realizassem a leitura do texto *O passarinhão* do livro *A Bruxinha Atrapalhada* de Eva Furnari. Antes de distribuir as cópias do texto para os alunos, retomei por meio de uma conversa com eles as características da personagem principal resgatando o motivo dela receber esse nome – elemento fundamental que desencadeia o desfecho de todas as histórias dessa personagem – uma vez que já havia realizado a leitura de outras histórias desse mesmo livro.





A16: A bruxinha em... A tesoura.

A bruxinha estava sentada no banco. Então o pato veio. Ele queria a varinha da Bruxa, mas ela não deu. Aí ela teve uma idéia. Transformou ele numa tesoura. Então a tesoura tinha perninhas e ela fugia (a bruxa) porque a tesoura queria cortar eles.

P: E por que a tesoura tinha perninhas?

A16: Ah, porque a idéia dela não deu certo, porque ela era um pato né pro (professora)? Aí o pato tem perninha e ela transformou o pato numa tesoura com perninha.

P: Então a mágica dela não deu certo?

A16 e A15: NÃO!

P: E o gato? O que o gato fez?

A16: O gato correu com a bruxinha né?

P: E por que ele correu?

A16: Ah, porque ele estava com medo que cortassem ela (a bruxinha). Mas as tesouras não tem olho né? Mas a tesoura do quadrinho tem.

A15 tira a cópia da história da mão da colega para observar o que ela acabara de dizer.

(Situação filmada e observada no dia 27/11/07)

É possível perceber, por meio da leitura da história em quadrinhos por A16, o eixo norteador de todo o pensamento de Bakhtin que se caracteriza pela interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico. O dialogismo está presente na relação que A16 estabelece com o texto interpretando seus signos não verbais e objetivando essa compreensão por meio da narração que realiza da história.

O dialogismo também ocorre na relação com a professora na medida em que responde às perguntas feitas por ela, às perguntas feitas pelo texto e as suas próprias perguntas como alguém que está ativa nesse processo.

Na situação apresentada, o diálogo com o texto pode ser percebido no momento em que a criança atribui um outro título à história, mesmo quando antes de narrá-la à professora – num primeiro contato com o texto –, lê o título original. Ao fazer isso, pode-se inferir que a criança opera com os signos não verbais e se apóia nas vivências de situações de leitura de histórias em quadrinhos em que a maioria dos títulos lidos no decorrer dessa pesquisa tem essa característica – o nome da personagem principal, “em” e a ação principal.

O dialogismo na concepção bakhtiniana é o “princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2003, p. 2). Desse modo, é possível depreender que A16 decide modificar voluntariamente o título da história por que atribui um sentido ao texto por meio do dialogismo presente nessa relação. “O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto” (BARROS, 2003, p. 2). Nessa relação dialógica o sujeito sai do centro da relação e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Em outras palavras, o dialogismo pode ser concebido como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o *outro*, no texto (BARROS, 2003).

A16 justifica o fato da “idéia” (mágica) da bruxinha não ter dado certo e em decorrência disso a tesoura ter ficado com perninhas por se tratar de um pato. Explica também que a bruxinha e o gato saíram correndo por medo de serem cortados pela tesoura e em vista disso enfatiza que as tesouras não têm olho, mas que a do quadrinho (da história em quadrinhos) tem. Essas conclusões que A16 expressa sinalizam também as várias vozes presentes no texto: as vozes das personagens que são percebidas – no caso analisado –, pelas suas ações e expressões, a voz da criança que empresta a sua voz para a personagem e assim atribui sentido ao texto, a voz do *outro* de quem aprendeu os significados envolvidos (pato/tesoura; “A bruxinha em... A tesoura”) e a voz da professora que instiga a reflexão sobre os elementos da história provocando a atitude responsiva da criança. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a relação dialógica compreende tanto a interação verbal entre os sujeitos como as relações de persuasão e de interpretação que se estabelecem no texto. A persuasão e a interpretação envolvem sistemas de valores, do enunciador e do enunciatário, que participam da construção dialógica do sentido, como afirma Bakhtin (BARROS, 2003).

Quanto ao dialogismo é preciso esclarecer que:

Os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. Afirma Bakhtin que “não se pode realmente ter a experiência do dado puro” (Bakhtin, 1993, p. 32). Isso requer dizer que o real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo. Como se vê, se não temos relação com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem. (FIORIN, 2006, p. 167).

De acordo com Bakhtin (2003), todo discurso dialoga com outros discursos e toda palavra é cercada de outras palavras porque não existe objeto que não seja cercado, envolto e embebido em discurso. Considerando os apontamentos anteriores é importante enfatizar que a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Para Bakhtin (2003), a primeira característica de um enunciado é ter um autor, ao passo que a unidade da língua não pertence a ninguém. Os enunciados revelam sempre uma posição de autoria e é por isso que as relações dialógicas não são relações lógicas ou semânticas, mas relações entre distintas posições. Dessa forma, o enunciado sendo como uma réplica de um diálogo, possui um acabamento específico, constitui um todo de sentido e conseqüentemente permite uma resposta. Sobre essa questão, Bakhtin esclarece que:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 296 – 297).

Esses pressupostos podem ser percebidos também em A15 que, embora tenha se manifestado verbalmente somente uma vez durante a narrativa da colega – ao responder uma das perguntas da professora e do próprio texto – retira o texto das mãos de A16 denotando uma atitude responsiva ao enunciado desta. A atitude de A15 permite inferir que participava ativamente do processo de compreensão do texto sendo parte integrante da relação dialógica ainda que não tenha se objetivado verbalmente. Ao se propor a analisar a observação feita pela colega sobre o fato de que as “tesouras não têm olhos, mas que a do quadrinho tem”, já se encontra na posição de produtora de enunciado, parceira de um ato comunicativo que já traz em si mesma uma contra-palavra, uma resposta.

Desse modo, o enunciado é uma atividade real de comunicação, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao *outro*. Em outras palavras, o aspecto fundamental da constituição do enunciado é a possibilidade de resposta. Na cadeia discursiva, todo enunciado é precedido pelos enunciados dos *outros* e seguido por enunciados-resposta dos *outros*, por tal razão, Bakhtin (2003) afirma que um enunciado é apenas um elo na cadeia da comunicação e não pode ser estudado fora dessa cadeia porque ele nunca é o primeiro e nem o último.

Para Bakhtin (1992), todo enunciado é um diálogo, não somente a comunicação verbal face a face, mas todo tipo de comunicação verbal, mesmo as produções escritas num processo ininterrupto. Segundo o autor,

O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal. [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta,

confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Desse modo, o livro utilizado nessa situação específica de leitura, bem como os demais materiais impressos utilizados neste trabalho – que são portadores do gênero discursivo histórias em quadrinhos como gibis, jornais, almanaques – são elementos da comunicação verbal e por estarem nas relações travadas pelas crianças no ato da leitura provocando nelas uma atitude dinâmica e responsiva, são, por essa razão, dialógicos.

Neste trabalho, a leitura de histórias em quadrinhos que privilegia o diálogo pela sua própria constituição e pela mediação da professora, promove uma interação entre os sujeitos da pesquisa que se influenciam mutuamente através da linguagem e é por meio da relação com o *outro* que esses sujeitos se constituem como seres históricos e sociais e que se constituem como leitores.

A situação abaixo pode retratar com mais precisão os pressupostos abordados anteriormente.

Nos últimos meses de aula (por volta de outubro e novembro), os alunos começaram a elaborar suas próprias histórias em quadrinhos sem que alguma solicitação fosse feita para que isso acontecesse. Decorre, porém, que me pediram para que eu fizesse os quadrinhos no papel porque eles “não conseguiam fazer certinho”, porque “saía tudo torto”. Comprometi-me a fazê-los e deixei que cada um criasse a sua história, escolhendo o tema, o título, as personagens e a narrativa. Depois que todos haviam terminado suas histórias, eles mesmos propuseram que cada um lesse para os seus colegas de turma.

P: Essas aqui são as histórias que vocês fizeram essa semana (mostra as histórias). Só que hoje eu vou chamar vocês para lerem para os amigos porque vocês me disseram: “Pro, a gente quer ver o que os nossos amigos fizeram”. E vocês se lembram o que eu disse? “Vamos esperar todos terminarem suas histórias e depois cada um lê a sua. Então hoje, cada um vai ler a história que criou, está bem?”.



(Texto criado por A17 em 03/12/07)

A17: Juca em... Que delícia!

P: Olhem como se chama a história e o personagem que A17 inventou. Pode ler A17.

A17: O Juca estava passeando. Aí ele encontrou uma menina que estava com um pirulito. Aí ele ficou morrendo de vontade de chupar o pirulito e saiu correndo atrás dela para pegar o pirulito.

A17 pára e olha para a professora ao que ela pergunta:

P: E ela não deu (o pirulito)?

A17: Não.

P: E terminou a história?

A17: (afirma com a cabeça)

(Situação filmada e observada no dia 03/12/07)

A17 procura explicar a história que criou para os colegas. Percebe-se que a história desenhada contempla vários elementos específicos e típicos dos quadrinhos: a forma como se apresenta o título – “Guca en que delisia” –, a presença de um personagem protagonista e um secundário – que no caso é a menina que não tem um nome dado pelo autor –, a caracterização dos personagens que permanece a mesma durante toda a história, a utilização de diferentes planos como o plano americano – que retrata os personagens a partir da altura dos joelhos (primeiro quadro) e o plano total ou de conjunto – que representa apenas a pessoa humana e pouco mais, não permitindo ver muitos detalhes do espaço em volta dos personagens (demais quadros) (VERGUEIRO, 2006), a noção espaço-temporal da história demonstrada pela forma como as personagens estão desenhadas e dispostas em cada quadro – no primeiro e segundo quadro os personagens estão próximos, no terceiro quadro a menina aparece desenhada pela metade indicando que está fugindo do garoto Juca, que sai correndo atrás dela por querer seu pirulito. No quarto quadro eles estão desenhados em tamanho menor em relação aos quadros anteriores, distantes uns dos outros, e a menina se encontra sem os traços faciais, dando a idéia de que ela correu tanto que se encontra longe demais do personagem Juca. Outro elemento característico dos quadrinhos e que aparece na história desenhada são as linhas cinéticas (riscos que indicam movimento), percebidos ao redor do personagem Juca e que indicam que ele está correndo em direção à menina.

Nessa história não há a indicação do texto escrito que geralmente aparece inserida nos balões, embora a criança nessa situação já estivesse alfabetizada convencionalmente. A interação entre a história desenhada e a exposição oral feita pela criança confere coerência à obra, “pois a oralidade do diálogo instaura os elementos ausentes na história desenhada: as falas e a narrativa textual” (PATO, 2007, p. 95).

O texto apresentado por A17 permite perceber as diferentes vozes autônomas da história – polifonia – ilustradas pela presença das vozes das personagens, do autor e das muitas histórias em quadrinhos lidas – intertextualidade – durante a proposta de leitura com os

sujeitos da pesquisa que colaboraram no processo de criação, de compreensão da dinâmica da narrativa e dos elementos constitutivos desse gênero discursivo.

De acordo com Bezerra (2005, p. 194 - 195),

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da *posição do autor* em relação às *pessoas* [grifo meu] representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades.

E mais:

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equípolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens.

Dessa maneira, o termo “voz” é utilizado por Bakhtin para se referir à consciência falante presente nos enunciados e a característica básica dessa consciência falante é que ela sempre traz consigo um juízo de valor, uma visão de mundo. Essa afirmação é decorrente da natureza dialógica e ideológica da linguagem defendida por Bakhtin.

O autor (2003) afirma que cada enunciado deve ser visto como uma resposta a enunciados anteriores e, portanto, é dialógico. Esclarece ainda que

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Nesse sentido, pode-se dizer que a polifonia se remete à introdução do enunciado alheio no contexto do próprio discurso. Para Bakhtin,

em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Por defender uma concepção dialógica e polifônica da linguagem, Bakhtin esclarece que a palavra não é propriedade exclusiva do falante, porque outras vozes que antecederam àquela atividade comunicativa estão presentes na palavra do locutor. Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito falante é um ser histórico em que seu discurso reflete várias vozes sociais. Por tal razão,

pode-se dizer que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da *minha* expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifos do autor).

Nesse sentido, a história em quadrinhos de A17 e a narração que faz dela demonstram como essa criança está se apropriando desse gênero discursivo sendo capaz de criar sua própria história de forma original. A17 considera os elementos constitutivos dos quadrinhos, ao mesmo tempo em que traz no bojo do seu texto o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade, marcas essas tão presentes nas histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos são consideradas como gênero discursivo secundário, caracterizado pelo cruzamento da linguagem escrita e icônica e variados sistemas de signos. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos caracterizam-se pelo dialogismo no ato comunicativo e o intercâmbio de variadas vozes.

O exemplo que segue pode ser ilustrativo dos pressupostos anteriormente mencionados.

Numa tarde ao realizar a Hora do conto (momento em que a professora lê ou conta histórias, poesias e outros gêneros), dei continuação à leitura do primeiro gibi selecionado para o trabalho – *Gibi da Magali* de *Maurício de Sousa* – fazendo a leitura da última história do gibi.



SOUSA, Maurício de. Magali. In: **Magali**. São Paulo: Editora Globo, 2007. n.352.

P: Eu vou ler a última história do gibi da Magali que é uma história bem pequena. E quem é essa personagem que está aqui? (indica a primeira personagem do primeiro quadrinho).

Todos: É a bruxa.

P: E essa aqui ao lado? (indica a outra personagem do mesmo quadro)

Todos: É a Branca de Neve.

P: Bom... (a professora é interrompida por uma aluna)

A 2: Essa é a Bruxa da Maça.

P: A bruxa da maçã da Branca de Neve?

A2: (afirma com a cabeça)

Todos falam ao mesmo tempo

P: Esperem... um de cada vez...

A3: A maçã está envenenada.

P: Mas por quê?

A5: Porque ela colocou veneno.

A7: Porque a Bruxa não gosta da Branca de Neve.

P: Bom, vamos ler... Ela falou assim: “Arf, Arf...” (coloca o dedo na personagem que indica a Bruxa). Em seguida, indica a outra personagem: “Pobre velhinha, deve estar cansada”, a Branca de Neve falou.

A professora mostra o segundo quadrinho e continua: “Obrigada pela água menina! Adoraria lhe dar uma maçã como forma de agradecimento...”.

A professora mostra cada quadro a medida que os lê, sendo que os demais foram tampados.

Todos: Ela dá a maçã.

P: Será que ela deu a maçã?

Todos: Deu.

P: Ela falou assim: ADORARIA lhe dar uma maçã como forma de agradecimento. Vocês acham que ela deu?

Todos: Deu.

P: Mas como é que chama esta história mesmo?

Todos: Magali...

P: A Magali até agora...

A21: Nada...

P: Não apareceu. Mas por que é que se chama Magali (a história) então?

A19: A Magali está embaixo (aponta para o último quadrinho o qual a professora ainda escondia)

P: A Magali está no último quadrinho?

A19: Está.

P: E o que vocês acham que a Magali fez?

A21: Está contando a história para os amiguinhos dela.

P: Será? Vamos pensar em uma coisa. A Bruxa falou para a Branca de Neve... (é interrompida por A21).

A21: ADORARIA...

P: Ela disse que adoraria dar, mas será que ela tem maçãs?

A5, A8, A10: Tem.

A6: Tem guardada ali ó, na cesta.

P: Será? Bem, vocês disseram que na história original a Branca de Neve recebe uma maçã envenenada da bruxa, não é?

Todos: É.

P: Olhem o que aconteceu no final (mostra o último quadrinho)

A21: Olha só a Magali dormindo! (fala completamente espantada)

P: Está dormindo. Por que?

A19: Porque ela comeu a maçã

P: As maçãs que a Bruxa tinha dentro dessa cesta quem comeu?

Todos: A Magali!

P: Ela comeu até a maçã envenenada. E a bruxa disse assim: “... Mas aquela menina comeu tudo. E olha que tentei escapar dela. Então até Bruxa tentou escapar da Magali, mas a Magali...”.

A19: É comilona!

A7: Gulosa!

P: Mas como ela é comilona, gulosa, nem quis saber se as maçãs eram envenenadas ou não. E o que aconteceu com a Magali?

A21: Dormiu.

A7: Ela desmaiou.

A3: Caiu num sono profundo.

E quem será que acordaria a Magali?

A19: Uma bruxa.

A8: Um copo de água

A3: Um príncipe!

P: Pode ser...

Por meio da leitura da história analisada, pode se perceber que as muitas e diferentes vozes se cruzam no texto, se completam e se respondem umas às outras. Vozes das personagens, das crianças que ativamente dinamizam a relação dialógica com o texto, com a professora, com os outros colegas de turma atribuindo sentido ao texto. Pode se depreender que isso é possível porque os sujeitos interagem diretamente, inferem, fazem previsões, constroem e reconstroem o texto ora concordando, ora discordando, ouvindo e se deixando ouvir, falando e deixando falar. Nesse processo dialógico, as perguntas e respostas se dão em busca de validar as previsões feitas baseadas na compreensão dos signos verbais e não verbais e da dinamicidade dos elementos típicos das histórias em quadrinhos como, por exemplo, as características das personagens, os balões, as linhas cinéticas, as metáforas visuais.

Percebe-se que o sentido atribuído ao texto analisado também decorre da intertextualidade presente nele. As crianças se apóiam no conto de fada *Branca de Neve e os Sete anões* o qual conhecem e já fizeram repetidas leituras – como os demais contos de fadas – e o relacionam com as características das histórias em quadrinhos e da personagem principal. Nessa direção é que “a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com os outros textos” (BARROS, 2003, p. 4).

O resgate do conto de fada Branca de Neve nessa história em quadrinho ao estabelecer uma relação com a personagem Magali traz a diversidade do momento espacial e temporal em que se dão essas histórias e a diferença de gêneros discursivos que se encontram na contemporaneidade. A intertextualidade é confirmada pelas diferentes histórias que dialogam, comprovando que os textos se completam e se inter-relacionam.

É possível depreender que as crianças dialogam com as vozes que participam da leitura da história em quadrinhos e que, embora não expressem claramente, elas percebem a intertextualidade presente nessa leitura. Isso pode ser percebido nos trechos em que discutem o porquê da maçã estar envenenada, a certeza apontada a princípio pelas crianças de que a bruxa havia dado a maçã para a Branca de Neve e ainda, na maneira que a Magali seria acordada – por uma bruxa e um príncipe em se tratando de um conto de fada ou com um copo de água em se tratando de ser uma atitude comum com as pessoas que desmaiam. Nessa direção, Pato (2007, p. 97), afirma que:

Esse processo de contaminação entre códigos, de hibridação de gêneros, um processo dialógico de desconstrução e reconstrução, não de substituição, mas de evolução, encontra-se também na base de formação das Histórias em quadrinhos e refletem sua **intertextualidade** [...]. O diálogo entre os diversos textos dispersos no

tecido social, e também no interior de cada texto específico, indica a intertextualidade presente nas ações comunicativas.

Sendo assim, cada texto tem muitas vozes, cada história tem muitas histórias que por sua vez são constituídas no dialogismo da linguagem. História e linguagem são marcas humanas de todos nós, seres históricos que se humanizam ao se apropriar da cultura humana historicamente acumulada.

Embora a história em quadrinhos seja um gênero discursivo em que o sentido na leitura depende principalmente do quadrinho final, uma vez que o último quadrinho recupera toda a leitura anterior, vale ressaltar que o procedimento de leitura utilizado nesse caso – e nas tiras apresentadas neste trabalho – de mostrar os quadros à medida que eram lidos, objetivou instigar as crianças a observarem, a estabelecerem relações com outros textos em busca de indícios para fazerem previsões e validarem suas escolhas. Ao considerar as características do gênero discursivo histórias em quadrinhos e sua dinamicidade, é preciso enfatizar que esse procedimento de leitura não foi o único procedimento adotado durante todo o período de realização da proposta de leitura de histórias em quadrinhos – como foi apresentado ao longo deste capítulo –, mas foram aqui relatados porque a leitura para as crianças se apresentava de forma desafiadora e envolvente, e também porque esses dados eram denotativos da intensa interação das crianças no processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

No item que segue busco discutir a relação da leitura com a apropriação da cultura humana.

4.1.6 Leitura e apropriação da cultura humana

4.1.6.1 Prática cultural

Tenho reiterado ao longo deste trabalho que ler é compreender, é atribuir sentido e significado ao texto lido, é estabelecer relações dinâmicas e intensas com o texto e debatê-lo, contradizê-lo, concordar ou discordar dele no dialogismo em que se dão essas relações. Por tal razão, a leitura é uma prática cultural que é aprendida, apropriada e que se modifica com a história, com os lugares e com os materiais lidos.

Nas situações abaixo, é possível entender melhor as afirmações anteriores.

Depois que os alunos lancharam, fomos ao tanque de areia para brincar seguindo o horário da rotina da turma. Levei propositalmente uma pequena caixa com gibis e deixei-a próxima ao tanque de areia. Esse ambiente, assim como o parque da escola, é o preferido pelas crianças. Os alunos pegaram as pás e os baldes de areia e começaram a brincar. Passados dez minutos, um dos alunos saiu do tanque de areia, pegou um gibi da caixa e voltou para dentro do tanque sem nada falar. Primeiramente encostou-se e ficou agachado no muro, folheando e observando o gibi. Após cinco minutos, o menino colocou o gibi na areia e começou a revirá-la, cavando. Continuei observando. Percebi que gradativamente a areia com a qual mexia tomava forma. Enfim, o menino fez um monte de areia, apertou-o bem e deitou sua cabeça nesse monte como se fosse um travesseiro e o buraco que ficou seguido do monte, se tornou uma cama na qual ele se deitou. Pegou novamente o gibi que estava ao seu lado, abriu-o e passou quase cerca de trinta minutos folheando-o. Em alguns momentos sorria, em outros fazia expressões faciais diferenciadas. Enquanto tudo isso ocorria, as demais crianças brincavam. Terminado o horário destinado a brincar nesse ambiente, orientei os alunos que guardassem os materiais usados durante a brincadeira porque teríamos que nos preparar para irmos para casa. O menino se levantou da “cama” de areia e me pediu para levar o gibi para casa porque queria terminar de ler. Concordei imediatamente com o pedido. Quando sua mãe chegou para pegá-lo, ele prontamente disse a ela: “Hoje eu vou ler esse gibi antes de dormir”.

(Situação observada no dia 05/10/07)

As atitudes dessa criança de seis anos são denotativas de que ler gibi naquele momento era mais importante que brincar na areia com os amigos, embora tivesse essa atitude dentro do próprio tanque de areia e essa atitude indicasse que a criança poderia estar brincando de ler.

É possível verificar que a criança não participa das brincadeiras ao seu redor e não demonstra nenhum tipo de reação às falas e conversas dos seus amigos. Contudo, observa-se que não sai do tanque de areia para ler, mas permanece dentro dele e prepara o seu lugar de leitura. Desse modo, com a pá que tinha nas mãos, faz um travesseiro de areia no qual se deita para ler como se estivesse numa cama. Num primeiro momento, pode-se dizer que essa criança está se apropriando das formas de ação humana constituídas pelo ato de ler, buscando compreender o que venha a ser um leitor. Isso se dá quando, por exemplo, ela sai do tanque de areia para pegar um gibi e retorna ao mesmo ambiente, adequando-o aos seus interesses para que pudesse ler.

A presença dos materiais de leitura deixados propositalmente próximos do lugar em que as crianças brincavam pode ter provocado o menino a realizar a atividade de leitura naquele lugar. Com as propostas de leitura de histórias em quadrinhos planejadas intencionalmente e negociadas com as crianças durante todo o processo, pode-se perceber que esse menino passou a se envolver com elas gradativamente, pois a princípio, mesmo com a minha solicitação, ele continuava a brincar e a conversar com um outro colega de turma durante as leituras feitas por mim. No decorrer do trabalho, em meio a uma proposta dialógica de ensino e de aprendizagem da leitura aliada à mediação da professora e de outros pares mais avançados – crianças da mesma turma e familiares – essa criança começou a participar ativamente das leituras, passando a opinar, a prever acontecimentos, a interagir com a professora, com o texto e com as outras crianças e a emprestar gibis e outros suportes de histórias em quadrinhos da biblioteca da sala para ler depois de realizar as tarefas solicitadas.

No caso analisado, a atitude do garoto de ler o gibi dentro do tanque de areia, enquanto todas as outras crianças brincavam nesse mesmo lugar, indica que de uma atividade lúdica ele foi provocado a realizar a atividade de leitura, o que pode ser denotativo de que essa criança paulatinamente iniciava sua inserção nas atividades escolares. Contudo, há um outro fato relevante, o de que ele não somente permaneceu no tanque de areia, mas que também preparou esse ambiente para ler. Disso é possível inferir que esse menino percebe que há lugares, momentos e modos de ler e que dessa maneira, a leitura é uma prática cultural. Esses indícios se confirmam na fala do referido menino quando ele pede à professora para levar o gibi para ler em casa e ao dizer para a mãe que vai ler o gibi emprestado pela professora antes de dormir, quando ela vai buscá-lo no término da aula. Possivelmente vai se situar em

cenário semelhante, constituído por sua própria cama e seu próprio travesseiro, em vez da areia. Nessa direção, Chartier (1999, p. 77) afirma que,

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.

Ao considerar esses apontamentos, é possível destacar que o fato de a criança dizer para a mãe que vai ler o gibi antes de dormir indica uma ação que ela muito provavelmente tenha presenciado em sua casa – sua mãe ou outra pessoa ler antes de dormir deitada na cama ou no sofá – e que agora ela reproduz para si essa prática. Os risos, as expressões faciais e os movimentos rápidos dos olhos sobre o texto demonstravam concentração e envolvimento no ato de ler, demonstravam atitudes leitoras. Essa criança parecia estar envolvida nesse fazer e a apropriação do ato de ler se dava na reprodução do comportamento humano nessa atividade.

Desse modo, a percepção da minha prática educativa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na concepção de linguagem defendida por Bakhtin foi de extrema importância para que as minhas intervenções pedagógicas fossem voltadas para criar nos alunos o desejo de ler. No caso analisado, isso pode ser verificado quando levo os gibis para próximo do ambiente destinado à brincadeira, quando não reprovoo a atitude da criança de ler nesse ambiente e não fora dele, e quando permito que a criança leve o gibi para ler em casa. A respeito desse aspecto, Davidov enfatiza que,

sobre as bases do estudo das peculiaridades psicológicas da criança em cada período evolutivo é indispensável elaborar recomendações pedagógicas tais que sua aplicação no processo didático-educativo permita criar condições favoráveis para utilizar as reservas ocultas de desenvolvimento da psique numa e na outra idade. (DAVIDOV, 1988, p. 73, tradução nossa).

Assim,

conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. (MELLO, 2007, p. 89).

Essa apropriação envolve a leitura como uma prática cultural que é historicamente aprendida e, por esse motivo, se transforma de acordo com a época, a situação, o lugar, os materiais, o interesse e a necessidade do leitor. É necessário destacar que a criança pré-escolar assimila melhor e mais rapidamente por meio da brincadeira ou do jogo porque a atividade principal da criança nessa fase é o brincar, o faz-de-conta (VYGOTSKY, 1995; MELLO, 2007; COUTO, 2007). Atividade principal é a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo físico, o mundo dos objetos; organiza e reorganiza os processos de pensamento, memória. É por meio dela que ocorrem as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços da personalidade em formação (LEONTIEV, 1988; MELLO, s.d). É importante ressaltar que a criança

à medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos. Nessa atividade lúdica – não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizada pelos adultos ou parceiros mais experientes. (MELLO, 2007, p. 97 – 98).

Nesse sentido, pode-se assinalar que a criança que leu o gibi dentro do tanque de areia como se estivesse deitado numa cama que preparou, imitou uma ação do adulto que anteriormente já testemunhara. Esse fato demonstra que essa criança se apropria da cultura humana não somente pela imitação, mas também por meio dela, uma vez que ela reproduz, porém de forma única, irrepetível e ativa, as atitudes de quem tenta compreender o gesto humano de ler e a própria leitura.

4.1.6.2 Evolução de conceitos

O registro a seguir também é ilustrativo da apropriação da leitura e da cultura humana pelas crianças.

Na hora do conto – momento em que leio, conto ou declamo diariamente diferentes gêneros discursivos para as crianças – fiz a leitura da segunda história do gibi da Magali de Maurício de Sousa.



P: Pessoal, hoje a pro vai contar a segunda história daquele gibi da Magali que nós começamos ontem, está bem? A história chama “Magali”.

A Magali sai correndo atrás do Cebolinha e fala assim: “ Ah, dá um teco Cebolinha? Dá um teco!”

Aí o Cebolinha saiu correndo dela por que a Magali é o que?

A21: Ela é gulosa...

P: Gulosa... Então, ela viu a Mônica com um sorvete e o Cascão com (A3 interrompe a professora)

A3: Com a pipoca...

P: Com a pipoca... ela saiu CORRENDO atrás dos dois e falou: “Dá um teco, dá um teco!”

A9: Ela queria comer tudo...

P: Eu acho que ela queria comer tudo, mas eles não queriam dar, não é? Aí ela viu a Cascuda... A Cascuda é igual ao Cascão. Por que será que ela se chama Cascuda?

Alunos: Porque ela não gosta de tomar banho igual ao Cascão.

P: Exatamente. Ela não gosta de tomar banho de jeito nenhum. Ela também viu a Cascuda com um saquinho de... Do que vocês acham que é esse saquinho que a Cascuda segura?

A9 e A5: De pipoca...

Alunos: De biscoito...

P: A Magali viu a Cascuda e falou: “Ah, dá um teco, dá um teco!”

Alunos: ((riram))

P: Mas a Cascuda fez o que? (Mostra o quadrinho)

Alunos: Correu dela...

P: Correu dela... Hum, então ela viu esse outro personagem aqui. Viu esse outro amiguinho e... “Dá um teco, dá um teco Xaveco, dá um teco!” Ele se chama Xaveco (Apresenta o personagem aos alunos). Mas o que o Xaveco fez?

Alunos: Saiu correndo dela...

P: E por que ele também saiu correndo?

A11: Porque ele estava com um cachorro-quente.

P: Por que todos eles saíram correndo gente?

A21: Porque senão ela ia comer todos os lanchinhos deles.

P: A Magali não se contentava em comer pouco. Ela queria... (A3 interrompe a professora)

A3: Comer tudo deles...

P: Eu também acho. E ela pedia: “Dá um teco, dá um teco?”, mas ninguém queria dar. Aí, a mãe da Magali levou-a ao médico e falou assim: “O que é isso doutor? Minha filha come, come, come e nunca engorda. O senhor acha que há algo de errado com ela?”

A18: Acho que sim...

P: Mal sabe ela o por que a Magali não engorda. Por que gente, vocês acham que a Magali come, come e não engorda?

A21: Ai...ai...ai...

P: Por que ela vivia fazendo o que?

Alunos: Correndo...

P: Correndo...

A21: Ah, isso daí faz emagrecer heim?

P: Eu também acho... E a Magali falou: “Fora isso também sinto um estranho cansaço nas pernas...” E por que é que a Magali ficava com um estranho cansaço nas pernas?

Alunos: Porque ela corre, corre, corre...

P: E por que ela corre?

Alunos: Por que ela queria a comida dos outros...

A6: Para comer tudo sozinha.

P: Para comer tudo, tudo sozinha. E os amigos deixavam?

Alunos: NÃO...

P: O que eles faziam?

Alunos: Eles corriam...

A8: Pro, o que é isso aqui? (aponta para a página seguinte da história)

P: Isso daqui é uma propaganda que também tem no gibi sobre o aniversário do Maurício de Sousa que é o autor desses gibis da Turma da Mônica. Ele é o desenhista e o autor de muitas dessas histórias aqui da Turma da Mônica, está bem? E assim termina a história de hoje.

Alunos: ((Aplaudem))

P: Pessoal, amanhã teremos a terceira história desse gibi...

A16: Oba!

P: Mas... eu não posso contar hoje...

Alunos: Ah!

P: Só amanhã...

A16: Só por causa que é surpresa?

P: É surpresa! Uma história por dia!

Alunos: Ah! (Um dos alunos tenta ver qual história vem em seguida, mas a professora guarda o gibi provocando a curiosidade).

(Situação gravada em áudio e observada no dia 31/07/07)

Esta história faz parte do primeiro gibi utilizado na proposta de leitura de histórias em quadrinhos com e para os sujeitos da pesquisa. Percebi que as crianças ficaram atentas à história, participando e antecipando os fatos. Também demonstraram risos com a situação apresentada pela história e compreenderam a expressão desencadeadora de toda a narrativa – “Dá um teco” – por meio do seu contexto e da relação dialógica entre professora, crianças e texto. Ao final da história lida, os alunos bateram palmas e demonstraram interesse quando provoquei as expectativas para a história que seria lida no dia seguinte. Terminado o horário de sala, dirigi-me com as crianças ao tanque de areia e como de costume elas brincavam com baldes e pás, além de folhas secas das árvores. Um grupo de cinco alunos brincava próximo da borda do tanque de areia. Desse grupo, quatro alunos faziam comidas de brincadeira, sendo que apenas um deles observava os demais. O aluno observador opinou:

A18: “Você faz um sorvete, você faz pipoca, você biscoitos e você cachorro-quente” (dirigindo as falas a cada um dos amigos que partilhavam a brincadeira).

As crianças prepararam as comidas com areia e água obedecendo ao amigo que organizava a brincadeira. Poucos minutos depois A18 vê um dos colegas que brinca que está comendo o que preparou e sai correndo atrás dele dizendo:

A18: “Dá um teco, dá um teco?”

O amigo sai correndo. Então, o segundo amigo se levanta. A18 dirige o olhar para ele que também faz-de-conta que está comendo o que tem no baldinho de areia e diz:

A18: “Dá um teco, dá um teco?”

O segundo amigo sai correndo como se estivesse fugindo de A18. O terceiro amigo se levanta. A18 olha para ele que também parece comer o que está segurando nas mãos (bolinhos feitos com terra molhada) e diz:

A18: “Dá um teco, dá um teco?”

A criança também corre em disparada pela areia. A18, dirige o olhar para o último amigo que participava da brincadeira e diz:

A18: “Dá um teco, dá um teco?”

Essa criança sai correndo de A18 que também tenta pegá-lo. Depois de várias tentativas e enquanto as crianças que correram voltavam para próximo de A18, ele diz, com a expressão facial demonstrando cansaço:

A18: “Eu não sei por que fico com um estranho cansaço nas pernas”...

(Situação observada no dia 01/08/07)

A situação ora apresentada denota que as crianças buscam se apropriar da leitura da história em quadrinhos por meio da imitação e do faz-de-conta.

O papel da imitação na aprendizagem é fundamental, pois ela,

pressupõe uma natureza social específica, um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. As crianças, como prova do conceito de zona de desenvolvimento proximal, imitam variedades de ações que vão além dos limites de suas próprias capacidades. Sob a orientação de adultos ou em atividades coletivas, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muitas coisas. (FREITAS, 1994, p. 100).

As crianças não apenas imitaram o adulto, mas as próprias personagens da história assinalando que travaram relações intensas com a história em quadrinhos lida, e internalizaram processos que vivenciaram primeiramente no social, no coletivo e depois individualmente.

Vale ressaltar que, por meio das leituras de histórias em quadrinhos propostas neste trabalho, e que foram planejadas visando a garantir a apropriação da leitura das crianças na Educação Infantil, é possível destacar que as crianças da situação relatada se apropriavam gradativamente da leitura, trazendo as relações que travaram com o texto para uma situação extra-classe. Outro aspecto a destacar é que até o final da proposta de leitura desenvolvida ao longo da pesquisa, as crianças participantes, em sua maioria, realizavam a leitura sozinhas e não apenas com a mediação da professora. As crianças liam umas para as outras e liam para as crianças de outras turmas mediando a leitura desse gênero discursivo. Esses dados não foram explicitados, mas foram registrados por meio das observações, fotos e filmagens. Esses apontamentos são denotativos da vivência das crianças de um ensino intencional, planejado, colaborativo e dialógico voltado para criar necessidades de leitura nas crianças.

A aprendizagem pré-escolar está também relacionada aos conceitos espontâneos “que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta” (FREITAS, 1994, p. 101 – 102). A princípio, a criança usa esses conceitos sem estar consciente deles, uma vez que a sua atenção está sempre voltada para o objeto ao qual o conceito se refere e nunca para o próprio ato do pensamento (FREITAS, 1994). A autora esclarece que essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só ocorre mais tarde com a aquisição dos conceitos científicos que se dá na escola (FREITAS, 1994).

Os conhecimentos científicos constituem um ato real e complexo do pensamento e que não pode ser ensinado por meio de treinamento. Ao contrário, só pode ser realizado quando o

próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em outras palavras, o desenvolvimento de funções tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (FREITAS, 1994). Por esse motivo, esses conceitos não são aprendidos de forma mecânica, “mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da criança” (FREITAS, 1994, p. 102).

Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos se relacionam e se influenciam constantemente e fazem parte de um único processo que é o da formação dos conceitos. Nessa perspectiva, o conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico e este conceito por sua vez, fornece estrutura para o desenvolvimento do conceito espontâneo, tornando-o consciente e deliberado. Embora esses conceitos tenham direções opostas, estão intimamente relacionados (FREITAS, 1994).

Desse modo, o fato de os alunos presentes na situação analisada terem aprendido a ler indica que, por meio da formação dos conceitos espontâneos, eram dinamizadas as relações com os outros colegas o que permitia que eles se inserissem na cultura escrita e, gradativamente, se preparassem para a formação dos conceitos científicos.

Esses alunos, já com seis anos completos, paulatinamente deslocavam o foco dos seus interesses para a atividade escolar. O interesse pela atividade escolar era exteriorizado pelas constantes leituras que os alunos realizavam sozinhos, pela produção e criação de histórias em quadrinhos voluntariamente e pela abdicação dos momentos de brincar para ler gibi. Esse interesse pela atividade escolar pode ser explicado pela mudança do lugar ocupado por essas crianças nas relações sociais (Leontiev, 1988), apresentando nesse instante, as crianças como leitoras de gibis e não apenas como observadoras da leitura dos adultos. A passagem para a atividade de estudo não ocorre repentinamente, mas requer muito tempo e preparo (Leontiev, 1988). Nesse sentido, é possível assinalar que, embora essa passagem seja perceptível, ela ainda pode estar em processo de apropriação pela criança.

A situação a seguir pode exemplificar como pode ocorrer esse processo. É necessário ressaltar que a observação a ser relatada diz respeito às mesmas cinco crianças do registro anterior na etapa final do processo.

Depois da Roda da leitura – momento destinado à leitura de histórias e à discussão e troca de opiniões sobre as histórias lidas – propus aos alunos que fizéssemos uma atividade de recorte e colagem. Cinco alunos que estavam sentados no mesmo grupo para a realização da tarefa proposta, combinavam ações entre eles.

A18: Todo mundo amanhã vai trazer um gibi de casa para a gente trocar.

A19: Mas e se a minha mãe não deixar eu trocar o gibi que eu tenho?

A12: Fala pra ela que é só emprestado porque a gente já leu quase todos os gibis que tem aqui na sala.

A13: Mas meu gibi é novinho... eu não sei não se a minha mãe vai deixar eu emprestar.

A10: A minha mãe deixa (emprestar) porque eu aprendo um monte de coisas quando eu leio gibi. Depois que a pro emprestou pra gente levar pra casa, a minha mãe começou a comprar um monte (de gibi) pra mim.

(Situação observada no dia 27/11/07)

As condições reais de vida e educação das crianças, constatadas na análise do registro dizem respeito à formação leitora na Educação Infantil. O interesse pela leitura exteriorizado pelas falas das crianças durante a tarefa proposta de recorte e colagem é um indicador da apropriação da leitura por elas, que se mostram envolvidas na organização da forma de emprestarem gibis uns aos outros, ainda que algumas crianças pensem na possibilidade de suas mães reprovarem essa idéia.

É possível perceber que a minha atitude como professora em emprestar gibis e outros materiais de leitura para casa, bem como o planejamento das situações de leitura, foram elementos que contribuíram para que essa apropriação ocorresse. A minha ação envolveu os pais e familiares nesse processo, uma vez que passaram a comprar gibis para os filhos por perceberem interesse por parte deles. E, mais que isso, perceberam que seus filhos “aprendiam um monte de coisas” com o gibi, inclusive a ler. Em outras palavras, a compreender, a conhecer diferentes assuntos de forma lúdica, divertida e interativa.

A preocupação das cinco crianças em organizar o empréstimo dos seus próprios gibis porque já tinham lido quase todos os que existiam na biblioteca da sala, assinala completo envolvimento nesse fazer, e a leitura, nesse caso, parece tornar-se necessária e essencial. Essa atitude assinala que, mais que alfabetizadas, essas crianças se constituíam paulatinamente como leitoras.

Freitas esclarece que,

Na medida em que Vygotsky viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado – percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas. (FREITAS, 1994, p. 104).

Nessa direção, é possível afirmar que o ensino é colaborativo e dialógico e que a aprendizagem não está na dependência do nível de desenvolvimento já alcançado pela criança – nível de desenvolvimento real –, mas no nível que se direciona para as funções psicológicas

emergentes – nível de desenvolvimento potencial – (VYGOTSKY, 1985). Para o autor, o que a criança pode hoje fazer com ajuda de alguém, poderá fazê-lo sozinha amanhã – zona de desenvolvimento proximal. Por essa razão é que Vygotsky (1985) afirma que o bom ensino é aquele que incide na zona de desenvolvimento proximal.

Esses pressupostos revelam a situação das cinco crianças do registro anterior, uma vez que no início da proposta de leitura de histórias em quadrinhos, elas participavam da leitura mediada pela professora, porque ainda não conseguiam realizá-la sozinhas. Ao estabelecerem relações intensas com o gênero discursivo história em quadrinhos e com a própria leitura no decorrer do processo, as crianças passaram a ler, não somente com a ajuda da professora, mas já o faziam sozinhas de modo voluntário e demonstrando atitude ativa leitora na escola e além dela.

O processo de apropriação da leitura foi iniciado pelas crianças como uma prática cultural que envolve a evolução de conceitos na relação dialógica que é estabelecida por meio da linguagem e que se modifica de acordo com o lugar, com os materiais de leitura, com o tempo histórico e com os interesses e necessidades do leitor.

CONCLUSÃO

Se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem (...), estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano. (BAMBERGER, 1987, p. 11).

No contexto atual da Educação Infantil a preocupação com a alfabetização precoce, com a aceleração da escolarização é ainda prioridade por parte de muitos professores e pais. O problema não reside no fato das crianças se alfabetizarem nessa etapa, mas na forma como isso muitas vezes ocorre, enfatizando o domínio do código escrito, o aspecto físico do signo (ARENA, 1990). Conseqüentemente, as crianças desenvolvem comportamentos alfabéticos – decodificam, oralizam – mas nem sempre lêem, nem sempre desenvolvem condutas de leitor, muito embora a escola exija que a criança tenha essa conduta cada vez mais cedo.

Relevando esses aspectos, ser alfabetizado não é ser necessariamente leitor. E, assim sendo, a antecipação da escolarização não garante que a criança se torne leitora e não é condição para isso, uma vez que a criança deixará de ter as vivências próprias e adequadas dessa etapa da vida – atividades plásticas e de construção, faz-de-conta, música, dança – que são essenciais no processo de humanização e que contribuem para que a apropriação da leitura e da escrita ocorra de forma provocadora. Por isso, este trabalho de pesquisa procurou refletir sobre o que é formar o leitor na Educação Infantil e entender como ocorre o processo de apropriação da leitura nas crianças de cinco e seis anos. Com essa intenção, busquei compreender como as crianças ainda não alfabetizadas convencionalmente estabelecem relações com o escrito atribuindo significado e sentido e de que modo essas relações poderiam desenvolver condutas de leitor e criar necessidades de leitura nas crianças.

Procurei também, reconceitualizar o *ser leitor* na Educação Infantil por entender que a criança, embora pequena, é um ser capaz, que aprende, que é ativo na sua aprendizagem e que por isso faz trocas lingüísticas dinâmicas no processo de apropriação da leitura. Ao considerar isso, busquei apontar que a leitura desde cedo não é uma tarefa eminentemente escolar, ainda que a escola seja o lugar em que as situações de leitura ocorram de forma mais sistematizada e freqüente.

Por essas razões, propus a socialização das idéias aqui elaboradas com as minhas colegas, professoras da Educação Infantil, o que permitiu uma discussão acerca da relação da leitura com o processo de ensino e de aprendizagem, de proporcionar situações reais em que a criança perceba a função social da leitura e a necessidade do abandono de práticas que denunciam a leitura como uma tarefa feita “enquanto se aguarda o tempo final da aula para ir

embora”. Em outras palavras, a leitura como tarefa para preenchimento do tempo – falta de opção – ou como mera obrigação do processo educativo.

Outro aspecto relevante dessa socialização foi o debate da possibilidade do uso dos quadrinhos com as crianças na Educação Infantil, uma vez que por meio dos dados coletados e de conversas com professoras, foram constatadas restrições quanto à leitura desse gênero com as crianças devido à falta de conhecimento sobre as histórias em quadrinhos ou sobre os procedimentos mais adequados de como atuar na leitura desse gênero favorecendo a visualização por todas as crianças.

Por meio deste trabalho foi possível refletir sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura das crianças nessa etapa da escolaridade. Com a análise dos dados, no que diz respeito às concepções de leitura e de criança, é possível verificar que as professoras percebem a infância como um período preparatório para o Ensino Fundamental. As tarefas propostas são voltadas para a aquisição da leitura e da escrita para que possam ser melhor preparadas para corresponderem às expectativas do nível seguinte. Há a predominância da idéia da leitura como decodificação de sinais gráficos e a tendência em realizar a leitura de poucos gêneros discursivos com as crianças dessa faixa etária – em geral, dos contos de fada. Percebeu-se também que as práticas de leitura das professoras ocorriam no ambiente escolar e não denotavam uma preocupação em se estender em ambientes extra-escolares por meio de empréstimo de livros ou outras iniciativas.

As crianças por sua vez, no início do processo, assinalavam, por meio de suas falas e atitudes, a interferência e a reprodução dessas concepções advindas das condições de vida e de educação as quais foram submetidas. No entanto, ao participarem das propostas de leitura planejadas intencionalmente em que a interação foi enfatizada, em que foram expostas a uma diversidade de materiais – suportes como livros, gibis, jornais, almanaques, revistas – e ao participarem de situações de leitura em que foram instigadas a dialogar com o escrito, foram provocadas a repensar sua concepção de leitura e a percebê-la como necessária e essencial para a vida. Essas considerações podem ser constatadas pelo relato das observações feitas durante as propostas de leitura de histórias em quadrinhos e pela entrevista no final do processo.

Conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento e assim sendo, percebemos que a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, ela é capaz de aprender. Por tal motivo, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana porque deve formar as bases orientadoras para novas aprendizagens. Se a escola e os professores compreenderem o papel

essencial do processo educativo no processo de humanização e compreenderem como se dá o processo de aprendizagem, poderão organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas.

Diante disso, na análise dos dados é possível perceber o meu fundamental papel mediador de professora no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e na formação leitora das crianças. Eu, como professora, criei as mediações e mediei as situações de leitura desafiando os alunos a debaterem o texto, a construí-lo e desconstruí-lo, instigando as crianças a terem um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação (CHARMEUX, 1997). Nessa perspectiva, esse trabalho vivido e experienciado por mim, como professora, ampliou o meu olhar sobre as crianças, apontando para o fato de saber ouvi-las, de dar vez e voz a elas, de exercitar uma escuta sensível (RINALDI, s.d.) em que ouvir é sinônimo de perceber a criança com todos os sentidos. Além disso, as situações de pesquisa vivenciadas por mim foram provocativas na medida em que me impulsionavam a romper paulatinamente com a dicotomia teoria-prática, uma vez que empreendia esforços para atribuir sentido a minha prática docente alicerçada pelos pressupostos teóricos aqui abordados.

Os dados analisados permitem também destacar a importância dessa pesquisa para a minha formação, uma vez que durante todo o período de sua realização estive em serviço e procurei estabelecer as relações necessárias em busca de uma prática pedagógica mais consciente e intencional. Nesse processo, é possível enfatizar a relevância das mediações do meu orientador que contribuíram para a apropriação dos conhecimentos teóricos que possibilitaram a problematização e reflexão das situações do meu fazer educativo.

Os dados também apontam para a importância da minha atuação nas diversas situações de leitura em que a relação direta com as crianças se deu por meio da interação dialógica, o que possibilitou levá-las a perceberem a leitura como algo vivo, dinâmico, que condiz com as suas necessidades e que por meio dela se criam outras necessidades. Nesse processo, ao me colocar na posição de interlocutora, de *outro* (BAKHTIN, 1992), provocava nas crianças sempre uma atitude responsiva em que os enunciados proferidos por mim e por elas já guardavam uma contrapalavra, uma resposta. O meu papel mediador de professora se deu na medida em que propus que o pedagógico fosse dialógico, porque se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento, também deveria estar no ensino e na aprendizagem das crianças e no processo

de apropriação da leitura. Pode-se afirmar que esse processo é resultado de relações, de linguagens, de vozes, de relações polifônicas.

A análise dos dados permite perceber que as crianças iniciaram o processo de apropriação da leitura por meio das relações dialógicas travadas comigo – a professora da turma –, com os colegas e pares avançados, com as histórias em quadrinhos e consigo mesmas, num constante movimento. Desse modo, estive atenta não somente para o que as crianças disseram ou fizeram, mas para o como disseram e fizeram, o que me possibilitou traçar com elas o movimento e o motivo das situações de leitura e das ações realizadas.

Diante disso, reiterarei meu compromisso de enriquecer as vivências infantis, enfocando nas propostas de leitura fundamentadas no pressuposto de que somente oferecer materiais de leitura às crianças não é suficiente para torná-las leitoras, mas é necessário oferecer situações em que se percebam sujeitos desse fazer, em que possam comunicar, trocar, sugerir, discordar, observar, refazer, ler.

Na análise dos dados é possível destacar que no início da pesquisa as crianças, em sua maioria – oriundas de famílias desfavorecidas economicamente –, não possuíam um ambiente familiar em que presenciassem freqüentemente atos de leitura em casa e não tinham disponíveis à mão materiais escritos. O empréstimo freqüente de materiais de leitura que organizei com as crianças para que levassem para casa e as ações realizadas no momento da devolução que envolviam, desde uma opinião a respeito do que foi lido, até uma dramatização da história, denota um procedimento que contribuiu para criar necessidades de leitura e provocou mudança de atitude nos próprios pais das crianças. Os pais começaram a comprar e/ou emprestar gibis, passaram a ler com elas, e eles mesmos – os pais – passaram a “ler gibis sozinhos”, como relataram as próprias crianças.

Outro aspecto a destacar pelos dados analisados é como o fato das histórias em quadrinhos se constituiu nesta pesquisa como elemento que colaborou no processo de apropriação da leitura pelas crianças de cinco e seis anos no contexto específico em que foram lidas, enfatizando seu aspecto lúdico, engraçado, imprevisível que condiz às expectativas das crianças. Nesse sentido, foi possível reafirmar a necessidade de apresentar às crianças os diferentes gêneros discursivos desde a Educação Infantil e desmistificar a impossibilidade desse gênero nesse período escolar.

A preocupação dos pais que os filhos fossem alfabetizadas no decorrer do ano foi sendo esclarecida diante dos argumentos apresentados pelas próprias crianças ao longo da proposta de leitura de quadrinhos. Argumentos como, “Eu já sei ler”, “Compra um gibi pra mim?”, “Amanhã eu não posso faltar porque a *pro* vai contar o resto da história” ou ainda

pela mudança de atitude das crianças em casa quando deixavam de brincar ou de assistir televisão para ler gibis. Esses dados não foram apresentados explicitamente neste trabalho, mas foram registrados por se tratar de indícios que denotavam o início da apropriação da leitura das crianças. Aos pais, por minha vez, esclareci que muito mais que alfabetizadas, as crianças já eram pequenas leitoras.

Por meio deste trabalho de ensino da leitura com crianças de cinco e seis anos utilizando as histórias em quadrinhos, é possível pensar caminhos acerca do modo como um texto – qualquer que seja o seu gênero – pode ser apropriado por crianças nessa idade.

Desde o princípio do processo educativo é necessário que a professora se dedique ao estudo dos gêneros discursivos e se aproprie deles, compreendendo o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003), uma vez que essa apropriação possibilitará organizar e planejar as formas mais adequadas e necessárias de realizar o trabalho pedagógico voltado para o ensino e a aprendizagem da leitura e buscar em cada gênero discursivo os aspectos essenciais que possam envolver as crianças criando nelas o interesse e o desejo de ler.

A preocupação em planejar com intencionalidade as situações de leitura envolve a necessidade de organizar os tempos e os espaços destinados a esse fim, para que, desde cedo, as crianças percebam que existem determinados materiais, determinados modos e determinados lugares de ler e para que percebam a leitura como uma prática cultural. Espaços, tempos e materiais organizados intencionalmente propiciam oportunidades propulsoras de um desenvolvimento amplo da criança e do sentido de infância que decorre dessas experiências e das produções infantis que revelam a sua cultura (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002).

Outro aspecto fundamental nesse processo, já enfatizado anteriormente, é a mediação da professora com enfoque numa relação dialógica com as crianças. No ensino da leitura é essencial ensinar as crianças a estabelecerem uma relação dialógica com as outras crianças, com o texto e com elas mesmas. A mediação da professora e a criação de mediações por ela, implicam esclarecer as propostas de forma precisa para as crianças, incentivando-as a falarem e a aprenderem a escutar o outro valorizando as diferentes opiniões. A motivação provocada pela construção de uma identidade grupal fortalecida, alia-se, assim, à motivação individual no desenvolvimento das atividades (GARIBOLDI, 2003). Numa relação dialógica no ensino da leitura, a professora ensina as crianças a perceberem os elementos constitutivos de cada gênero abordado e o seu funcionamento no texto, instigando as crianças a questionarem o texto, a debatê-lo, a construí-lo e desconstruí-lo, a refratá-lo ou refutá-lo e, desse modo,

aprenderem a ler o texto numa atitude responsiva, estabelecendo uma interlocução e produzindo sentido.

Nesse fazer pedagógico intencionalmente pensado e baseado na escuta, é necessário proporcionar às crianças o acesso freqüente a diferentes suportes e gêneros na escola – por meio da biblioteca de sala e/ou da escola – e fora da escola – por meio de empréstimos de materiais de leitura para casa. Nessa direção, promover momentos em que as crianças possam vivenciar a leitura representada em outras linguagens – por exemplo, assistindo a peças de teatro baseadas em livros infantis, a espetáculos de dança inspirados em obras literárias, dentre outros – pode contribuir para que a apropriação da leitura pelas crianças ocorra e se amplie.

Considero que a escola se constitui em ambiente privilegiado para a formação do leitor, uma vez que é nela que a maioria das crianças aprende a ler, e muitas têm, no ambiente escolar, o primeiro e, às vezes o único, contato com a literatura (SOUZA, 2004).

Considero ainda que o arcabouço teórico bakhtiniano, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e com outros autores, indica que é possível repensar as propostas de ensino e de aprendizagem da leitura e do que vem a ser formar o leitor na Educação Infantil, reconhecendo a criança como ser que aprende, ser ativo nas diversas interlocuções sociais e culturais que se estabelecem no processo de apropriação da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARILHA, M. Magali e Cascão na escola: transitando entre imagens e palavras. In: AMARILHA, M. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 91 – 113.
- ARENA, D. B. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 1º Anais do... São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196 – 202.
- _____. A contribuição da Ação Supervisora para a Formação do Leitor. *Suplemento Pedagógico APASE*. São Paulo. n. 13, 2004.
- _____. *Bakhtin e Alfabetização*. Educação, Santa Maria – RS, v.17, p. 71 – 89, 1992.
- _____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p. 53 – 61.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 28).
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191 – 200.
- BIBE-LUYTEN, S. M. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250 – 273.

BRAIT, B. *Bakhtin dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas. Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA. Out/2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 5 – 21.

CARVALHO, D.J. *A educação está no gibi*. Campinas. Papirus, 2006.

CELIS, G.I. de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Oficina de formação docente. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CIRNE, M. *A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Biblioteca da educação. Série 1. Escola: v. 16).

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação na primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63 – 85.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

_____. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. Tradução Luís Carlos Borges. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do homem em macaco. Transcrição José Braz. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm>>. Acesso em 15 mar 2007.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11 – 25.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64 – 81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 16 fev 2007.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

FIORIN, J.L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BETH, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FOGAÇA, A. G. A Contribuição das Histórias em Quadrinhos na Formação de Leitores Competentes. *Rev. PEC*, Curitiba, v. 3, n.I, p. 121 – 131, 2003.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, C. *Ensaio de Psicologia Sensível*. Tradução Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Método Natural I – A aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. *Pedagogia do bom-senso*. 2.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1973.

FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 64.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2007.

FURNARI, E. *A bruxinha atrapalhada*. 24.ed. São Paulo: Global, 2005.

GARIBOLDI, A. As modalidades do saber educativo: a atividade negociada. In: BECHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 81 94. (Coleção Educação Contemporânea).

GERALDI, J.W. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 6.ed. Cascavel, Assoeste, 1991.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, ano 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000100002&ing=es&nrm=iso&ting=pt . Acesso em 2 fev.2008.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução: Ana Maria Chaves. Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

JOBIM E SOUZA, S. Bakhtin, a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem*. Campinas, Papyrus, 1995. p. 97 – 122.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Tradução Walquíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. II, 1994.

_____. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51 – 62.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57 – 83.

_____. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59 – 83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 120 – 142.

LETA, M. M. *Concepções de linguagem e educação*. Trabalho apresentado no 10º ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UERJ, no período de 29 de maio a 1º de junho de 2000.

LIMA, E. A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MACHADO, I. Gêneros do discurso. In: BETH, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151 – 166.

_____. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A. et al. (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da UFPR, 1996, p. 225 – 271.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59 – 104.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82 – 99, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 fev 2007.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos, 74).

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16 – 27, 1999.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. In: *Cadernos da FFC* – Marília: Unesp. v. 9, n. 1, 2000, p. 83 - 93.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181 – 192.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83 – 104, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> . Acessado em 20 fev 2008.

_____. *A educação de três a seis anos*. Marília: [s.n], [s.d]. Mimeografado

MINAYO, M. C. DE S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. DE S (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9 – 29.

MINICK, N. Mind and activity in Vygotsky's work: An expanded frame of reference. *Cultural Dynamics*, 11(1), 1989, p. 162 – 187.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006. (Série Pesquisa, v. 2)

MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Shazam!* 3.ed. São Paulo: Perspectiva (Debates, 26), 1977.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 35 – 70.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/cadpesq/arquivos/C03-art06.pdf-42k>. Acesso em: 5 jan. 2008.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. DE S (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51 – 66.

OAKLEY, A. Parallels and differences between children's and women's studies. In: B. Mayall (Ed.), *Children's childhoods observed and experienced*. London: Falmer, 1994.

ORLANDI, E. P. *O que é lingüística*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos 184).

_____. Observações sobre análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990. p. 25 – 37.

_____. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção Passando a limpo).

PATO, P. R. G. *História em quadrinhos: uma abordagem bakhtiniana*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PINTO, Z. A. *O melhor do Menino Maluquinho em quadrinhos – Inventando moda*. São Paulo: Publifolha, 1999.

QUELLA-GUYOT, D. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Unimarco Editora/Edições Loyola, 1994.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19 – 47.

RINALDI, C. *A escuta visível*. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. Boletim Reggio Children, 1996.

ROCHA, Viviane Sobral Ribas. Introdução. In: *A construção do sentido em tiras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUCRS, 2006.

SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

SOUSA, M. Turma da Mônica. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 01 de set. 2007. Humor, Caderno 2, p. D4.

_____. Turma da Mônica. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 12 de set. 2007. Humor, Caderno 2, p. D2.

_____. *Magali*. São Paulo: Editora Globo, s.d., n.352, p. 21.

_____. *Magali*. São Paulo: Editora Globo, s.d., n.352, p. 34.

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a poesia infantil como texto introdutório deste processo. In: LIMA, J..M. et al. *Uma trajetória de formação e experiências*. Presidente Prudente, 2004, CD.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin : conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177 – 190.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. ; BRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2006. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, H; PRETI, D. Entrevistas: diálogos entre informantes e documentador. In: CASTILHO, A. T; PRETI, D. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz: Fapesp, 1988. v. 3. p. 1 – 12.

VÉNGER, L.; VÉNGER, A. *Actividades inteligentes: jugar com nuestros hijos em edad preescolar*. Madrid: visor, 1993.

VERGUEIRO, V. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como usar na sala de aula).

VIANA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103 – 117.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1993.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1995.

_____. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1996.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Disponível em: <http://www.shef.ac.uk/uni/academic/A-C/bakh/bakhtin.html>. Acesso em: 23 jul. 2006.

WATTERSON, B. O melhor de Calvin. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, TV & Lazer. Ano 14. n.808, p.20.

_____. O melhor de Calvin. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Humor, Caderno 2, 12 dez/2008, p. D10.

_____. O melhor de Calvin. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Humor, Caderno 2, 27 dez/2008, p. D4.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso. 1987. p. 228 – 249.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa na EMEI Creche Beija-Flor, intitulada “Leitura de histórias em quadrinhos: a apropriação das crianças na Educação Infantil” e gostaria que participasse da mesma. Solicito sua participação na realização de uma entrevista acerca de suas concepções e práticas de leitura. Os objetivos da pesquisa são: 1) Verificar como as crianças constroem o sentido na leitura das histórias em quadrinhos e como se apropriam da leitura desse gênero discursivo. 2) Verificar como a metodologia adotada pela professora interferiu no processo de apropriação da leitura e de letramento dos alunos.

Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados serão entrevistas com as professoras dos dois anos anteriores dos sujeitos (Pré I e Pré II), entrevistas, observações e registros de todas as manifestações apresentadas pelos alunos em atividades relacionadas à leitura.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

- A) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E QUE PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;
- B) VOCÊ PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR A RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;
- C) As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Dissertação), feito por mim para a obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília;
- D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS;

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (14) 3454 – 2887.

Greice Ferreira da Silva

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista – UNESP-

Marília - SP

Eu, _____ portador do RG _____

ACEITO PARTICIPAR da pesquisa intitulada “Leitura de histórias em quadrinhos: a apropriação das crianças na Educação Infantil” que é realizada na EMEI Creche Beija-Flor na classe do Pré III – Parcial – Período da tarde deste ano de 2007. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/ ____/ ____ .

Professor participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ALUNO PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Estou realizando uma pesquisa na EMEI Creche Beija-Flor, intitulada “Leitura de histórias em quadrinhos: a apropriação das crianças na Educação Infantil” e solicito dos senhores a autorização para a realização de uma entrevista com seu (sua) filho (a), a utilização de colocações orais e escritas feitas por ele (ela), como também a utilização de fotos que registram as atividades realizadas no decorrer deste ano de 2007.

Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Dissertação), feito por mim para a obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Os objetivos desta são: 1. Verificar como as crianças constroem o sentido na leitura das histórias em quadrinhos e como se apropriam da leitura desse gênero discursivo. 2) Verificar como a metodologia adotada pela professora interferiu no processo de apropriação de leitura e de letramento dos alunos.

Declaro, ainda, que fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório, será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Certa de poder contar com a sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3454 – 2887.

Greice Ferreira da Silva
Mestranda em Educação
Universidade Estadual Paulista-
UNESP – Marília – SP

Autorizo, data ____/____/____

Responsável

Nome do aluno

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO PROFESSOR

Nome: _____

Formação: Magistério () Superior () Curso: _____

Instituição formadora: _____

Pós-Graduação: Especialização () Curso: _____

Mestrado () Doutorado ()

Instituição formadora: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço nessa escola: _____

Turmas em que lecionou nos últimos dois anos: _____

1. Você costuma ler em momentos de lazer? Quais gêneros?
2. Quais gêneros você costuma ler para os seus alunos?
3. Você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico? A que você atribui esse interesse?
4. Você acredita que os alunos se envolvem com as atividades de leitura que você propõe? Como você constata isso?
5. Você permite que os alunos levem materiais de leitura para casa para que leiam com os pais? Que trabalho é feito a partir dessa leitura?
6. Qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Por quê?
7. Você lê ou já leu histórias em quadrinhos para os seus alunos? Como eles reagiram a essa leitura (a leitura desse gênero)?
8. Seus alunos se interessam por histórias em quadrinhos? Como você constata isso?
9. Você considera adequado a leitura de histórias em quadrinhos na Educação Infantil? Por que?
10. Em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a leitura (ainda que mediada por outras pessoas) de livros? E de gibis?
11. Para você, o que significa ler?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO ALUNO

Escola: _____ Pré III

Nome: _____

Idade: _____

1. Você gosta de ouvir histórias? Que tipo de histórias você mais gosta?
2. Por que você gosta mais desse tipo de histórias?
3. Nos anos anteriores (no pré I e no pré II) você levava livros para ler em casa com sua família?
4. Você conhece as histórias em quadrinhos (gibis)? Quais?
5. Suas professoras já leram histórias em quadrinhos para você?
6. Você gosta que leiam histórias em quadrinhos para você?
7. Você tem gibis em casa?
8. A sua família lê com você histórias em quadrinhos?
9. O que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? Das personagens? Dos desenhos?
10. O que é saber ler? Quando uma criança sabe ler?

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DAS PROFESSORAS

P1

P: Pesquisadora

P: você costuma ler em momentos de lazer?

P1: sim...

P: quais gêneros?

P1:... porque geralmente qualquer tipo de... de leitura eu gosto... o que tiver mais fácil... o que tiver à mão eu leio...

P: e quais gêneros VOCê costuma ler para os seus alunos?

P1: ah:: eu leio::... muita história... né (?) lenda... história em quadrinho também... éh:: ... revista... alguma coisa que eles sentem necessidade e perguntam .. eu pesquiso... trago... esse tipo de leitura que a gente faz...

P: você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico?

P1: ah os livros infantis né (?)... as lendas... as... os contos... os contos de fadas... esses livros são mais atrativos...

P: e:: a que você atribui esse... esse interesse?

P1: a idade né (?)

P: é?

P1: é porque tem... a fantasia... eu acho que nessa idade conta a fantasia... então...

P: você acredita que os alunos se envolvem com as atividades de LEITURA que você propõe?

P1: a maioria das vezes sim...

P: e como você constata isso?

P1: ah... com... com o rendimento né (?)... com o que eles me devolvem... se é uma atividade que... foi bem desenvolvida... bem debatida... é uma coisa que foi bem aceita... agora se é uma atividade onde eles não demonstraram interesse... foi uma coisa que... não deu certo...

P: certo...

P1: então é dessa forma que eu avalio...

P: pelas perguntas que eles fazem...

P1: sim... pelas coisas que eles coMENTam... que eles coLOCam também...né(?)...

P: você permite que os alunos levem materiais de leitura pra casa pra que leiam com os pais?

P1: ainda não...

P: ... mas já fez isso num momento anterior... em outros anos?

P1: sim... com outras turmas já...

P: e que trabalho foi feito a partir dessa leitura... por exemplo... foi feito algo específico assim que eles trazem os livros ou não... é só realmente pra fazer a leitura em casa?

P1: é mais pra fazer a leitura e... depois ELES contam pros amigos como foi... o que TEM no livro... o que ele aprendeu... como o pai contou pra ele... dessa forma a gente trabalha...

P: qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e por que?

P1: ... (olhou para o alto... fez um gesto indicativo de que estava pensando e coçou a testa com a mão direita)

P: você enquanto professora prioriza (atividades)? ... atividades de leitura... atividades de escrita... atividades motoras...

P1: eu acho que: todas... leitura... escrita... brincadeiras...éh: jogos... isso tudo eu acho que não dá pra priorizar uma... eu acho que você tem que englobar tudo... você tem que dar um pouquinho de cada pra que eles possam desenvolver tudo da mesma forma... entende?

P: e: você lê ou já leu histórias em quadrinhos para os seus alunos?

P1: já ((riu))

P: e como eles reagiram a essa leitura?

P1: eles gostam... só que é meio complicado porque: ... muitos não têm acesso e então até ele entender que é um quadrinho de cada vez... é uma sequência... mas eu procuro mostrar que... que é dessa forma... a gente... a história em quadrinho a gente segue... um esquema...

P: e seus alunos se interessam pelas histórias em quadrinhos... como que você constata isso?

P1: então... éh: ... não tem TANTO interesse como os livros infantis... mas... a gente percebe que muitos gostam... né... os que tem menos afetos não se interessam muito...

P: você considera adequado a leitura de histórias em quadrinhos na educação infantil?

P1: acho... considero muito...

P: é... e porque?

P1: porque eu acho que eles passam muitos conceitos... eles... eles transmitem coisas boas... transmitem... os perigos também que... as crianças podem enfrentar né... na rua... eu acho que é importante sim...

P: Em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a leitura... ainda que mediada pela professora ou por outras pessoas... de livros por exemplo?

P1: a partir do momento que entrou na escola (a criança)... quem não tem acesso em casa... muitos têm acesso muito antes disso... então eu acho importante a partir do momento que começa entender (a criança)... que começa ouvir... prestar atenção... você pode contar qualquer tipo de história...

P: e de gibis?

P1: também...

P: e pra você... o que significa ler?

P1: ... ai ler... éh:: eu acho que é:: é entender tudo o que tá a sua volta... mesmo sem saber decifrar a leitura né... é você olhar e saber o que aquilo significa... o que tá acontecendo e de que forma... não só ler o que a palavra significa...

P: acho que é só isso...muito obrigada pela entrevista...

P2

P: você costuma ler em momentos de lazer... e quais os gêneros?

P2: ... olha... éh::: eu costumo... eu não tenho muito costume de ler... agora ultimamente eu estou lendo QUEM AMA EDUCA ((riu))... do Içami Tiba...

P: certo... e qual é o motivo (dessa leitura) ?

P2: porque eu tenho um filho pequeno e:: to:: tá ocorrendo alguns problemas de::... educação né... e eu to querendo... quero saber algumas coisas sobre a idade dele...

P: e quais gêneros você costuma ler para os alunos?

P2: histórias infantis...

P: histórias de contos de fada...

P2: contos de fadas...

P: algum outro gênero?

P2: hum... pra minha turma pra idade de maternal só contos de fadas mesmo...

P: e nos anos anteriores que você estava com o pré I e o pré II... quais os gêneros que você utilizava?

P2: os mesmos...

P: em geral somente os contos de fada?

P2: é...

P: você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico?

P2: ... aí... eu percebo assim... que toda leitura é interessante pra eles (alunos)... eles gostam de todos... toda leitura que eu faço eles gostam...

P: e como que você... constata isso?

P2: pela atenção... pelos... éh:: ... comentários deles (alunos)... a recontagem de histórias depois...

P: você permite que os alunos levem materiais de leitura pra casa para que leiam com os pais... como nos anos anteriores que você trabalhou com...

P2: permito...

P: e que trabalho é feito a partir dessa leitura?

P2: depois eles contam como que foi... recontam a história pra mim... e como que o pai contou... se foi gostoso... quem mais contou a história... quem manuseou o livro com ele... e outras coisas mais...

P: éh: ... qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem do alunos... e por que?

P2: ...

P: atividades de leitura, atividades de escrita, atividades motoras...

P2: bom... éh:: ... com a idade que eu to de maternal esse ano... eu priorizo muito... éh: ...brincadeiras com o brinquedo...éh:: ... jogos de encaixe... música... leitura... e atividades pra eles... de::: coordenação motora pra pintar em folha em branco... tinta... muita tinta... tudo que: ... faz com que eles desenvolvam a coordenação motora...

P: e pensando nas suas turmas desses dois anos anteriores... pré II e pré I... que atividades você pensa que... que você priorizaria no seu trabalho?

P2: ... deixa eu olhar... como ano passado... eu trabalhei com pré II né... eu a... é muito importante a leitura e a escrita... ah... eu lia a história e eles (os alunos) interpretavam através de desenhos... eu achava isso... eu achei isso muito importante porque através do desenho que eles... mostravam... demonstravam como que eles estavam desenvolvendo...

P: e por que que você priorizou essas atividades nessa turma?

P2: porque... eu achei interessante o modo que eles foram se desenvolvendo através dos desenhos e através dos desenhos eles escreviam... escreviam também... a partir disso começavam a copiar... a melhorar a escrita... as letras do nome...

P: então as atividades na verdade que você priorizava com estas turmas nos anos anteriores eram... (interrupção da entrevistada)...

P2: a escrita depois do desenho... do desenho livre...

P: ... você lê ou já leu histórias em quadrinhos para os seus alunos?

P2: já...

P: e como eles reagiram a essa leitura... a leitura desse GÊNERO específico?

P2: gostaram também ... éh: ... interessaram bastante... gostaram da história... queriam que eu contasse de novo... mas éh:: alguns... teve alguns que não... não houve interesse né... mas não foi a turma inteira igual o livro de história de contos de fadas... falta mais... éh::: experiência em relação a isso... histórias em quadrinhos...

P: certo... e como você acha que poderia aumentar então esse... esse contato das crianças com as histórias em quadrinhos por exemplo?

P2: ah... disposição mesmo disso que nós não temos né... na escola histórias em quadrinhos... a gente tem que trazer de fora...

P: seus alunos se interessam por histórias em quadrinhos... como que você constata isso pensando nas suas turmas dos anos anteriores?

P2: gostam porque::: ... pedem pra contar de novo... querem manusear... e...e através dos...dos... dos gibis que eu usei ano passado né...eles também... éh: ... liam a história através

dos desenhos igual nos contos de fadas né... eles entendiam a história porque é fácil né... a visualização...

P: o elemento principal para a compreensão então dessa história seria... (interrupção da entrevistada)

P2: a visualização...

P: dos desenhos?

P2: dos desenhos...

P: e você considera adequado a leitura de histórias em quadrinhos na educação infantil?

P2: ah eu acho... eu concordo...

P: por que?

P2: porque é outro tipo de leitura... tem outras falas... outro tipo de:: ... éh::: ... como se diz... eles usam vários gêneros da língua portuguesa... vários símbolos... que as crianças têm que ter contato...

P: Em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a leitura... ainda que mediada ou pela professora ou por outras pessoas... de livros?

P2: qual idade? ... ah desde o momento que tem interesse... por exemplo... a minha turma do maternal... eles gostam de ouvir histórias mas quando eu distribuo livros pra eles... eles contam um pro outro...então tem interesse já... eu concordo que... as crianças mais novas também já têm interesse... então a partir do interesse você já poder começar a ler histórias...

P: e de gibis... quando você acha mais apropriado?

P2: gibis? ... de gibi eu con... eu acho que tem que ser mais pra frente... a partir de uns cinco anos... eles entendem melhor a história do gibi... as historinhas... as... as falas... fica mais interessante pra eles...

P: e pra você... o que significa ler?

P2: significa interpretar... éh::: ... viajar nas histórias... entender muitas coisas... ((sussurrou para dar stop...riu... silenciou... sinalizou com a mão que ia continuar...recomeçou a fala))... éh:::...ah...ler... a leitura é muito importante... porque nos atribui diversos... a gente... através da leitura a gente participa de tudo né... do mundo social... só...

P: Está ótimo... muito obrigada pela sua participação...

P3

P: você costuma ler em momentos de lazer?

P3: costume...

P: e quais gêneros?

P3: ... bem... na maioria das vezes:: ... éh::: ... os clássicos mesmos que as crianças GOSTAM muito... mas também pego outras coisas... outras...éh::: ... como que eu posso dizer... outros tipos como éh: ... uma... a literatura:: infanto-juvenil... mais assim um pouco mais... de criança um pouco maior... leitura por capítulos... essas coisas...

P: romances?

P3: não... romances não... não...isso não...mais assim algo mais simples... porém para criança um pouco maior...

P: e quais gêneros você costuma ler para os seus alunos?

P3: são esses...

P: esses mesmos?

P3: são esses...

P: esses são os gêneros que você também lê em momentos de lazer?

P3: ah::: ... confundi tudo as bolas... ((riu))

P: não...não tem problema...

P3: nos momentos de lazer?

P: é... nos seus momentos de lazer...

P3: bom... desculpe ((riu))

P: não há problema... não... imagine...

P3: não... olha... ultimamente eu tenho lido muito pouco... mais mesmo os::: ... os... éh::: ... material didático mesmo que você tem que... os textos didáticos né... textos e::: ... deixa eu ver alguma::: ... notícia... essas coisas de jornal de revista... reportagens principalmente no que diz respeito ao mundo hoje... essas coisas...

P: atualidades...

P3: atualidades...

P: você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico? seus alunos?

P3: se interessam pelos clássicos...

P: e a que você atribui esse interesse?

P3: ... olha eu acho que é pelo fato de eles serem pequenos... eu vejo isso pela minha filha também... por serem ainda::: terem uma idade... assim éh::: ... são pequenos ainda... são... têm quatro anos né... três quatro anos... bom... dois né de berçário e... e... e quatro anos de pré I ... então assim... eles iniciam pelos clássicos e até eles saírem desses e se interessarem por outros... demora um pouquinho... eu vejo pela minha filha também... pela IA... que no: ... no início ela gostava MUITO dos clássicos... hoje ela já se interessa por outras... por outros tipos... por outras coleções que... que falam de outras coisas... de animais ou de::: ... de... de mocinho ou alguma coisa desse tipo assim...

P: então você atribui mesmo esse interesse pelos clássicos devido a idade?

P3: também... devido a idade mas também pelo fato de::: ... acho que da escola reforçar MAIS também... e ter o acesso... no caso na escola... esse material é mais::: ... é... é... é de mais fácil acesso né... tem em maior quantidade na escola... isso disponível...

P: você acredita que os alunos se envolvem com as atividades de leitura que você propõe?

P3: ... olha... se envolvem... tirando alguns... ((riu))

P: como que você constata isso?

P3: não... eles ficam atentos... eles falam alguma coisa à respeito... eles criticam ou não... fazem comparação com a realidade... essas coisas desse tipo assim...

P: você permite que os alunos levem materiais de leitura pra casa para que leiam com os pais?

P3: então... eu estou esperando passar o projeto (projeto realizado por toda a escola sobre meio ambiente que findou em final de agosto de 2007) pra eles começarem a levar... tá um pouco tarde que o: ... esse meu... essa minha proposta era pra iniciar agora em julho... logo no início do recesso mas por causa do... do projeto atrapalhou um pouquinho... então eles vão começar a levar talvez na semana que vem ou na outra...

P: o projeto desenvolvido aqui na escola?

P3: isso... o projeto desenvolvido na escola...

P: mas... e nos anos anteriores... você permitia que eles (alunos) levassem (materiais de leitura) pra casa?

P3: não... não... nunca::: ... a única coisa... assim... mas só que eles... no caso... eles que trazem... que trouxeram material de leitura que foi com relação ao... ao projeto que eu participei do ENTRE NA RODA na Secretaria da Educação e::: ... cada criança numa... na semana tinha que levar o... o material pra casa... tinha explicação... tudo que tinha que fazer pra... pra... pra se escrever um texto... os pais escreviam né... um texto ou uma história ou uma música ou um::: ... qualquer coisa... éh: ... uma: ... ai meu Deus...

P: algum outro gênero que eles quisessem escrever... é isso?

P3: éh: ...um poema... desculpe..

P: por nada... imagine...

P3: um poema e daí eles ilustravam... traziam ilustrado e cada criança cada um que ia levando eles tinham... eles levavam também o material do amigo... então ia tudo junto pros pais verem... dar o parecer deles... as crianças mesmos lerem tudo... e coincidiu bastante com aquela mini-série HOJE É DIA DE MARIA... e vieram alguns... algumas canções... alguns poeminhas... da mini-série... vieram né... escritos... e eles gostavam bastante... eles gostaram bastante da atividade...

P: E qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos e por que?

P3: ... ((silenciou))

P: atividades de leitura...atividades de escrita.... atividades motoras...

P3: ai olha... acho que eu priorizo mais assim... EU no caso priorizo mais a ... a leitura...

P: e por que?

P3: ((riu)) bom... uma porque a leitura já é o... o... o.... no caso já é o caminho pra escrita né... já ajuda nessa... nessa... nesse processo... já ajuda... já auxilia muito nesse processo da escrita... uma por... outra porque a... a... querendo ou não a escola hoje em dia pede muito... isso... com relação a isso né... Agora na... na... na parte motora... eu não sei o que que se... no caso o que seria priorizado... se no caso se eu priorizo um ou outro... a parte motora também.. priorizo mas nem tanto embora eu teria acho que eu teria que priorizar mais... pelo fato né de... de precisar disso pra escrita...

P: então... na verdade o que você prioriza é (interrupção da entrevistada)...

P3: eu acho que inicialmente seria a leitura mesmo porque desde pequenos eu trabalho muito a leitura e a... a::: ... oralidade né...

P: você lê ou já leu histórias em quadrinhos para os seus alunos e como eles reagiram a essa leitura?

P3: olha eu já li... eles assim... eles ficam meio... alguns... é que tem algumas crianças problemas na turma ((riu)) mas assim... eles...eles se prenderam sim com a história... se prenderam... tem... tenho até esse material... tem alguns... esses materiais no meio... eles lêem mas nem com tanta::: ... éh... com tanto interesse como... como se fossem os... os clássicos ou os outros livros que eles têm né... mas o... o... mas eles vêm... eles contam a historinha... alguns contam a historinha pro amigo... eu sempre peço pra que contem história pro amigo...

P: e como você percebe que eles fazem a leitura?

P3: bem... eles?

P: quais elementos que eles buscam para fazer a leitura desse gênero?

P3: no caso o visual... o::: ... desenho né... a ilustração...

P: então seus alunos se interessam por histórias em quadrinhos ou não?

P3: se interessam não muito... mas se interessam...

P: e você considera adequada a leitura de história em quadrinhos na educação infantil?

P3: considero...

P: por que?

P3: porque eu acho que é um tipo: ... é um tipo inteligente... éh: atrativo... eu acho que o trabalho com isso é um tanto atrativo... porém tem que se escolher bem né... tem que se escolher bem porque alguns falam... alguns... éh::: ... ressaltam muito a agressividade... a violência... essas coisas... só que as crianças quanto menores as crianças tem que haver mais ilustrações e menos texto...

P: em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a leitura... ainda que mediada pelo professor ou por outras pessoas... de livros?

P3: desde bebê ((riu))...

P: e de gibis?

P3: de gibis? ah... até desde pequeno mesmo... se for um gibi no caso um ... almanacão... é almanacão que se chama? (P respondeu com aceno afirmativo da cabeça)... num almanacão...

a criança pode se interessar também... só que daí no caso você tem que tapar o resto né pra ela se centrar mais naquela ilustração e depois passando pelos... pelos outros estágios... pelas outras partes da história...

P: você acredita que assim facilitaria a compreensão?

P3: ah... facilitaria sim... porque qualquer coisa... qualquer texto ou qualquer a ilustração que seja diferente a criança logo se atrai...

P: e pra você o que significa ler?

P3: ler... ai... como eu posso dizer... ler é você... eu não sei se... não... não é bem... eu não sei se é decodificar? ... não é decodifi... é decodificar com os seus... à sua maNEIra... da própria maneira da criança... decodificar o que ela está vendo: ... o que ela está observando com relação ao mundo: ... com relação ao... ao livro por exemplo... a ilustração que ela está vendo... ou alguma letrinha que ela já reconhece... ela:: ... imagina que ali está escrito o nome dela... se de repente é o nome... a letra que inicia o nome dela... então de repente ela pensa que ali está escrito o nome dela ou... ou... ou simula uma situação né... imagina uma situação... um faz de conta né que ela está... que ela está: lendo inseri... ela sendo inserida na história... então acho que ela:: ... ela lê da maneira dela... dessa maneira... é essa leitura eu... eu vejo... leitura de mundo... leitura de... de textos né... de textos assim que eu quero dizer... mais ilustrações né... porque trabalhar só com textos não... não tem nexos na educação infantil...

P: pra você... (interrupção da entrevistada)

P3: então... pra mim... no caso... ((riu)) eu vejo com base na educação infantil né... eu PENSO assim... com base na educação infantil...

P: no seu trabalho?

P3: no meu trabalho... que no caso é mais a... e ler também... pra... pra... pros maiores... vamos assim dizer até pra adulto né... é a leitura do mundo que faz leitura da... da situação né... ler propriamente dito é saber decodificar uma palavra... saber decodificar... decodificar uma... uma frase que está na lista...

P: muito obrigada...

P4

P: você costuma ler em momentos de lazer?

P4: sim... quando eu tenho tempo disponível eu gosto muito de ler...

P: e quais gêneros que você geralmente lê?

P4: todos... gosto de um... desde um gibi... de uma revista... de um jornal... de... éh... qualquer tipo de leitura... éh... tudo...o que vier na minha mão eu to lendo...

P: quais gêneros você costuma ler para os seus alunos?

P4: eu gosto muito éh... o gênero que você fala é assim... infantil... não é? os clássicos

P: as poesias... os contos...

P4: isso... poesias... contos... éh... histórias como os clássicos que eles gostam muito né... que não pode faltar... éh... algum texto interessante de jornal... que fala alguma coisa do... do que eles estão falando no momento né... uma notícia do jornal...

P: e você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico?

P4: ah sim... os clássicos eles gostam muito... essas leituras... literaturas infantis né... gostam muito...

P: e a que você atribui esse interesse?

P4: eu acho que é a::: a forma como ela é escrita né... esse éh... esse mundo de fantasia que a criança entra num... num mundo onde ela... éh: ... ela vive aquele momento... toda aquela história né de... de... éh... a parte culminante da história... a forma como ela é redigida... é gostoso... eles gostam né...

P: você permite... aliás... você acredita que os alunos se envolvem com as atividades de leitura que você propõe? E como você percebe isso... como que você constata isso?

P4: alguns sim... outros não né... as cri... eu percebo que as crianças que têm mais estímulo dentro de casa... porque eu posso ver assim... eu tive um parcial e um integral (pré II parcial e pré II integral) desses pré II... as crianças do pré II parcial se envolviam muito mais... se interessavam muito mais... parece éh... com certeza eles tinham muito mais contato com a leitura... com o livro dentro de casa... agora eu percebo que a criança do integral eles não dão muito valor pelo... pro... para o livro... então por exemplo... pro parcial quando eu distribui os livros eles tinham uma maneira diferente de tocar no livro... de manuseá-lo né... a criança do integral quer o livro só pra... às vezes pra... pra brincar... às vezes pra até montar alguma coisa... uma casinha né... não o livro como uma leitura mesmo... como uma... um... um... pra ler né... pra... pra ver uma história com começo meio e fim... né... eles não essa: éh... essa vontade de começar lá da primeira página... ir folheando até chegar na última... eles dão uma olhada né... e o parcial eu percebi mais assim... uma maneira diferente...

P: ((mudei a fita de lado para continuar a gravação)) então retomando um pouquinho...

P4: ah...

P: éh... quanto então ao fato de você constatar maior interesse... maior envolvimento das crianças com relação as atividades de leitura que você propõe né...

P4: há há...

P: éh... então você percebe que a turma do parcial por exemplo (pré II) tem um maior envolvimento (nas atividades de leitura) e você acredita que isso aconteça por conta deles terem também maior contato em casa (com materiais de leitura)...

P4: ... em casa... ou valorização né... éh... eu acho... eu acredito que tem um pouco disso... mas no integral tem criança também interessada né... que gosta eu acho que também por conta do trabalho da escola né... que eles vêem o trabalho que outras professoras anteriores fizeram né... que se prende... que gosta... que manuseia... que... que olha o livro né... inteiro... mas eu percebi assim que o maior número de alunos interessados foi no parcial... eles gostavam mais de MANusear o livro... o integral gosta muito de OUvir histórias... eles gostam muito... quanto éh: posso ler quantas vezes for preciso... eles éh... quanto eles quiserem... posso ler cinco... seis vezes eles GOSTam da história né... gostam de estar ouvindo...

P: você permite que os alunos levem materiais de leitura para casa para que leiam com os pais?

P4: olha... permitir eu permito... mas essa experiência eu só tive uma vez no pré III que funcionou tá... num pré III parcial que a criança vem no período só da tarde... eles retornavam (os materiais de leitura)... uma vez eu fiz com o integral (empréstimo de materiais de leitura) uma vez e eu nunca mais fiz porque eu me frustrei... os livros não voltaram né... então eu deixei que eles levassem os livrinhos pra casa e os livros não voltaram... então PRA perder o material eu resolvi não fazer mais... mas eu cheguei a fazer um projeto de... de biblioteca na escola e em casa né... onde eles levavam livro pra casa e sempre tinha alguma coisa pra fazer referente ao livro... a parte que você mais gostou pra desenhar...

P: eu já ia perguntar mesmo que trabalho que é feito a partir dessas leituras...

P4: é... em casa seria a parte que mais gostou pra desenhar... o nome da história né... alguma atividade pra família em conjunto trabalhar aquele determinado livro que é tipo uma: atitude depois da leitura que poderia ser tomada diferente referente a família por exemplo... um livro diz que... leve pro lado de saúde... quais atitudes que a família mudaria pra ter uma atitude legal éh... de saúde né... e:: dentro da sala de aula o trabalho é... depois da leitura... é um envolvimento dos alunos com a bi... com o assunto... eles manusearem o livro... pedir pra que eles leiam... algumas crianças façam a LEITURA né... do livro né... então eu deixo que eles vão à frente (da sala de aula) e contam a história pro amigo... e legal porque eles éh... parece que estão LENDO né... eles estão praticando a LEITURA mesmo né... e:: então às vezes ou

eu conto lendo a história ou eu conto sem ler... né... fazendo aquela... todo aquele teatro em cima do livro... então eu uso o livro das duas formas e algumas crianças fazem da mesma maneira... ou acaba uma fazendo meio que teatro... representando e a outra imitando como se estivesse LENDO MESMO a história... ali bem... parecendo que está lendo... muito legal... e é legal porque eles vão percebendo o começo... o meio... e o fim da história né? ... então todo esse trabalho e também o trabalho de atividades de levantamento de tra... de é... palavras significativas dentro daquele livro e aí começar estudar éh... e depois sair né? pro alfabeto... pra todo um trabalho de... de escrita mesmo... pra eles aprimorarem na escrita né?

P: e a que você atribui por exemplo a: ... esse trabalho ser favorecido ou o fato de você ter deixado levarem os livros pra casa nesse pré III... com essa turma de pré III que você falou? por que você acha que deu certo com essa turma por exemplo?

P4: pelo comprometimento eu acho que das próprias crianças e dos pais né... sabendo que éh... o livro teria que ser devolvido né? ... éh:: ... e assim... a criança do parcial ela::: ... ela vem... éh... vem com uma certa regularidade à escola então no outro dia ela está de volta... a criança do integral algumas crianças vem num dia depois faltam três... voltam... e o livro é esquecido em casa e eles esquecem né... e às vezes chega em casa não dá o valor então aquele livro sem valor também não tem valor pra depois no outro dia retomar o livro e trazer de volta... sem falar que as crianças vêm com muito... muito sono pra... pra escola né? e bem mal-humoradas porque... eu acho que elas gostariam de ficar um pouquinho mais na cama né? então o livro é deixado né? e aí é um dia que passa... é outro dia que passa e às vezes você cobra vai ficando aquela coisa tão chata né? que depois perde o encanto de todo o trabalho... né? sem falar o irmão mais novo né? que às vezes pega... a família né... cansada... a criança chega logo em casa e os pais cansados e vai dormir ... e não tem um envolvimento... um trabalho... a criança do parcial passa um período com os pais ou com os avós onde eles vão ler com a criança né... onde a gente sabe que vai... aquele livro vai ser aproveitado ao máximo...

P: e qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e por quê?

P4: ((fez uma pausa... silenciou))

P: atividades de leitura... atividades de escrita... atividades motoras... qual atividade que você acredita que deveria ser o carro chefe?

P4: o carro chefe?

P: é... a atividade que você prioriza...

P4: é que eu não se... éh... porque a gente percebe assim... algumas crianças necessitam mais da parte do trabalho de lateralidade... motora para que ela possa avançar na escrita né? éh... socialização também porque tem muitas crianças que têm dificuldade pra se socializar principalmente turma do integral onde TUDO é dividido... onde TUDO é coletivo né? onde eles passam o dia inteiro num lugar que éh... a individualidade é quase nula... éh... nada é meu... nada é só meu... é tudo do outro... o lápis é do outro... o estojo é do outro... tudo é... até a toalha né? que não deveria ser É né? então as crianças eu acho que elas éh... eu não priorizo assim um... uma coisa só... eu vejo a necessidade daquela turma no MOMENTO e aí começo a trabalhar aquilo naquele determinado momento né? é a socialização? vamos trabalhar a socialização... mas A PARTIR daí já vem a parte escrita também que é uma coisa que a gente sabe que precisa andar e caminhar né? sabemos que temos que mandar as crianças pra classe... pra série seguinte com... um embasamento legal assim da parte escrita né? sabendo o alfabeto... escrevendo o nome dela né? reconhecendo os números... o algarismo à quantidade (relacionar) então isso a gente se preocupa né? e trabalho junto... então eu acho que não seria uma prioridade que eu dou... acho que as coisas vão acontecendo né? conforme no momento está precisando tá? mas a leitura... a escrita não falta... TODOS os dias...

P: e você lê ou já leu histórias em quadrinhos para os seus alunos?

P4: nunca li... bom... li sim... para o pré III eu li... para o pré II (referiu-se aos sujeitos da pesquisa) desses dois anos... não... nunca li...

P: e por exemplo... nesse caso desse pré III que você teve... que não seriam essas turmas dos dois últimos anos... como eles reagiram a essa leitura?

P4: não se interessaram muito... primeiro porque era uma turma muito grande e eles querem visualizar o que está acontecendo e ficou difícil porque eu tinha que... trazer perto... próximo e aí perdia um pouco o andar da carruagem... da história... porque eu quero ver... deixa eu ver esse quadrinho... então eu tinha que parar todo aquele né? aquela historinha para eles verem o quadrinho... então eu não... não gostei muito quando eu trabalhei com o gibi... mostrei o gibi para eles né? e eles também não... éh... a forma que se expressa o gibi... eu não sei se eu não soube trabalhar... mas assim... os balõezinhos... óh ele está pensando agora... óh... ele está pensando isso... ele está GRITANDO isso... está falando isso... entendeu? então nessa hora que eu explicava... ou pra eu explicar isso eu percebia que algumas crianças se desmotivavam e gerava algum transtorno dentro da sala de aula ou fora... no quiosque ou em algum lugar... mas assim... já li para um número menor de crianças e eu achei que foi legal porque eles visualizavam ali né?... óh... olha como está a expressão do determinado personagem... olha o que está acontecendo aqui... olha o que tem ao fundo... olha o que... e aí é legal porque aí eles vão aprendendo a perceber toda essa parte de... ilustração da história...

P: então essas turmas dos dois últimos anos não teve esse contato com os quadrinhos?

P4: não... não teve...

P: seus alunos se interessam por histórias em quadrinhos?

P4: não... éh... não vejo eles falando e eu pergunto dos personagens né? ... já dei algumas atividades com personagens e eles não conhecem...

P: quais?

P4: da Mônica... né? do Mauricio de Sousa... não conhecem...né?... falo do Cebolinha... do Cascão (personagens de histórias em quadrinhos)... tinha uma atividade que tinha que completar o nome deles e eles não conheciam os personagens...

P: e você considera adequada a leitura de histórias em quadrinhos na Educação Infantil?

P4: eu considero sim...porque eu posso dar exemplo... por exemplo a minha filha né?... a minha filha alfabetizou-se lendo gibi né?... porque é a letra de fôrma né? é a letra de fôrma... são textos pequenos e é muito interativo né?... ela sozinha lia... olhando e foi lindo né? ela no pré II se alfabetizou e eu lembro que eu... que o que ela andava na mão era gibi e hoje ela está na nona série indo para o ensino médio... o banheiro é cheio de gibi né? então...éh... porque ela lê o tempo todo... ela gosta... então eu acho que propiciou pra ela uma forma dela se despertar pra leitura de outros livros... que hoje ela lê bastante... mas o gibi foi o primeiro contato que ela teve assim de PRAZER pela leitura foi o gibi...

P: em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a leitura... ainda que mediada pela professora ou por qualquer outras pessoas... de livros por exemplo?

P4: ah... eu acho que desde o berçário... desde que a criança:... né? éh:: ali... nasceu... a mãe lendo né?... contando histórias pra criança... eu acho que não tem idade... é o tempo todo... contando... lendo... mostrando os livros... tendo o contato... éh: ... eu acho que é importante desde o nascimento...

P: e de gibis?

P4: ah eu acho legal assim... você com o seu filho né?... porque eu não tive uma... assim... forma legal... não tive uma experiência muito BOA quando eu introduzi o gibi... mas ali... tété a tété com a criança do lado... com três... quatro... cinco crianças eu achei super interessante... eu acho que: éh... o gibi...ele:: também desde o pré I... olhando as imagens... o que está acontecendo... a expressão... eu acho que... antes mesmo de anteceder a leitura... acho que é legal estar apresentando...

P: e pra você... o que significa ler?

P4: puxa... ler é: ... viajar... é descansar... é conhecer coisas que:: ... só o livro proporciona... às vezes com o financeiro não dá pra você conhecer um determinado lugar né?...mas no livro você conhece... você desvenda o mundo.... você APRENDE... você se conhece como pessoa... você conhece o outro... leitura é muito importante... eu acho que é o que tem de mais gostoso...

P: muito obrigada...

P4: de nada... ((riu))

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI –ESTRUTURADAS DOS ALUNOS (INÍCIO DA PESQUISA)

A3 – 6 anos

P: A3... você gosta de ouvir histórias?

A3: hum...hum...

P: gosta?

A3: ((afirma com a cabeça))

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A3: Peter Pan...

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

A3: porque é legal...

P: o que tem nessa história que faz você gostar bastante dela?

A3: porque ele pega as crianças e voa no céu...

P: ah... certo... A3... nos anos anteriores quando você estava no pré I e no pré II... você levava livros para ler em casa com a sua família?

A3: não...

P: as suas professoras do pré I e do pré II não dava livros pra você levar pra casa?

A3: só no pré II...

P: você conhece as histórias em quadrinhos?

A4: hum...hum...

P: os gibis?

A3: ((nega com a cabeça))

P: não?

A3: não...

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos para você?

A3: hã...hã...

P: também não?

A3: não...

P: você gosta que leiam histórias em quadrinhos para você?

A3: hum... hum... ((afirma com a cabeça))

P: gosta?...então você conhece algumas histórias em quadrinhos?

A3: só conheço... tudo... só conheço as coisas do Peter Pan...

P: ah, tá... e você tem gibis em sua casa?

A3: nem livro...

P: nem livros?

A3: hum... hum...

P: e você gostaria de ter?

A3: hum... hum... minha mãe vai comprar...

P: ah... certo... e quem lê gibis em sua casa?

A3: ninguém... tem vez que minha irmã traz livro e ela conta...

P: a sua família lê com você história em quadrinhos?

A3: hã... hã... só a minha irmã...

P: então você conhece algumas histórias em quadrinhos?

A3: do Peter Pan... da Chapeuzinho Vermelho... dos Três Porquinhos...

P: e o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos?

A3: eu gosto quando o lobo mau vem e assopra: ... dos porquinhos...

P: mas você gosta mais das personagens ou dos desenhos?

A3: dos desenhos...

P: A3... pra você... o que é saber ler?

A3: ... pra aprender pro ano que vem (se refere ao ano em que ingressarão no ensino fundamental)...

P: mas quando que uma criança sabe ler por exemplo?

A3: só lendo o que está escrito...

P: e como você percebe que alguém está lendo?

A3: falando...

P: mas e se a gente falar e não estiver lendo nada?

A3: não sei...

P: quando você percebe que algum amiguinho seu está lendo?

A3: não sei... não percebo...

P: obrigada A3...

A5 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A5: sim...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A5: Chapeuzinho Vermelho...

P: por que você gosta mais desse tipo de história?

A5: porque eu gosto...

P: mas o que essa história tem que faz você gostar tanto?

A5: porque a Chapeuzinho foi levar os doces pra vovó... o lobo apareceu... foi pelo caminho longo... encontrou a vovó e comeu...

P: A5... nos anos anteriores quando você estava no pré I e no pré II... você levava livros pra ler em casa com sua família?

A5: sim...

P: e você conhece as histórias em quadrinhos?

A5: ((afirma com a cabeça))

P: quais você conhece?

A5: eu já li quase tudo...

P: é? Então quais histórias em quadrinhos você conhece?

A5: já conheço bastante...

P: lembra alguma pra você falar pra mim...

A5: Chapeuzinho... Três Porquinhos... Pinóquio...

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A5: leram...

P: já? e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A5: sim...

P: você tem gibis na sua casa?

A5: tenho...

P: quais gibis você tem na sua casa?

A5: Minhoquinha... Meu vô... só....

P: e quem lê gibis na sua casa?

A5: um monte...

P: quem?

A5: meu vô...

P: seu avô? Ele gosta de ler gibis?

A5: ((afirma com a cabeça))

P: e quais gibis seu avô lê?

A5: tudo...

P: lembra um nome de gibi que seu avô lê...

A5: não sei...

P: o que você mais gosta das histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos?

A5: dos desenhos...

P: A5... o que é saber ler?

A5: ler é saber muito...

P: mas quando uma criança lê... sabe ler?

A5: ler porque é pra ela ficar... falar muito...

P: então uma pessoa que lê é uma pessoa que fala muito?

A5: ((afirma com a cabeça))

P: mas tem pessoas que falam pouco mas que lêem muito... não é? E quando a gente sabe que alguém lê... que uma criança sabe ler?

A5: o W... o L... o N (refere-se aos colegas de turma que estão alfabetizados convencionalmente)...

P: como você percebe que esses seus amigos que já sabem ler estão lendo realmente?

A5: porque: ... porque eles sabem...

P: mas como você percebe que eles sabem?

A5: porque eles falam...

P: ah:... o que eles falam?

A5: você sabe que você deu um papelzinho no caderno?

P: certo...

A5: eles leram... Rômulo rema no rio (faz referência à poesia de Cecília Meireles abordada com a turma)

P: ah:: ... e aí você percebeu que eles leram então? porque eles disseram o que estava escrito no caderno?

A5: ((afirma com a cabeça))

P: muito obrigada...

A8 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A8: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A8: do Peter Pan...

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

A8: porque eu gosto...

P: mas o que essa história tem que você gosta tanto?

A8: não sei...

P: por que você gosta mais dessa história? o que ela tem que faz você gostar mais dessa história?

A8: a palavra dela...

P: as palavras que ela tem?

A8: ((afirma com a cabeça))

P: é... por que?

A8: porque sim...

P: A8... nos anos anteriores lá no pré I e no pré II você levava livros para casa para ler com sua família?

A8: levava...

P: as suas professoras deixavam você levar os livros pra casa?

A8: deixavam...

P: você conhece as histórias em quadrinhos... os gibis?

A8: ((nega com a cabeça))

P: não... não conhece nenhum?

A8: ((nega com a cabeça))

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A8: já...

P: então você já conhece algumas histórias e quadrinhos?

A8: ((nega com a cabeça))

P: mas as suas professoras já não leram histórias em quadrinhos pra você?

A8: já...

P: você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A8: gosto...

P: você têm gibis em casa?

A8: ((afirma com a cabeça))

P: e quais gibis você têm em casa?

A8: todos...

P: quais? fale pra mim alguns que você tem?

A8: eu só sei o desenho... mas o nome não...

P: você não lembra o nome dos gibis?

A8: ((nega com a cabeça))

P: e quem lê gibis em sua casa?

A8: minha mãe...

P: ela gosta de ler gibis?

A8: ((afirma com a cabeça))

P: quais gibis que sua mãe gosta de ler?

A8: é:: ...

P: você lembra algum nome de gibi que sua mãe gosta de ler?

A8: não...

P: a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A8: lê...

P: e o que você mais gosta das histórias em quadrinhos? você gosta mais das personagens ou dos desenhos por exemplo?

A8: dos personagens...

P: quais personagens você mais gosta?

A8: não sei...

P: não lembra de algum?

A8: não lembro...

P: A8 o que é saber ler?

A8: o que é saber ler?

P: é... quando que uma criança sabe ler?

A8: quando cresce né?

P: mas quando você percebe que alguém já sabe ler?

A8: não sei...

P: você tem alguns amiguinhos que já lêem?

A8: ((afirma com a cabeça))

P: e como você percebe que seus amigos já lêem?

A8: eles falam pra mim...

P: e se eles não falassem pra você como você saberia que eles sabem ler?

A8: aí eu não ia saber...

P: obrigada A8...

A9 - 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A9: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A9: Branca de Neve e os sete anões e também madrasta...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A9: é porque eu adoro...

P: o que esse tipo de histórias tem que faz você adora?

A9: ah::: porque eu gosto...

P: o que ela tem que faz você gostar tanto dela?

A9: ler e escrever...

P: A9... nos anos anteriores no pré I e no pré II você levava livros pra casa pra ler com a sua família?

A9: levo...

P: mas quando você estava lá no pré I e no pré II você levava?

A9: levava... meu pai que compra...

P: mas e as suas professoras... elas davam livros pra você levar pra casa?

A9: davam...

P: você conhece as histórias em quadrinhos?

A9: não...

P: não? nenhuma?

A9: ((nega com a cabeça))

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A9: leram...

P: então você conhece algumas histórias em quadrinhos?

A9: hã...hã...

P: quais?

A9: a Branca de Neve e os sete anões e também Os Três Porquinhos...

P: você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A9: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A9: não...

P: e quem lê gibis em casa?

A9: meu pai trabalha e ele pinta a minha casa...

P: mas seu pai lê gibis?

A9: não...

P: a mamãe também não?

A9: não... ele só trabalha no trabalho dele...

P: certo... a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A9: lê...

P: e o que você mais gosta das histórias em quadrinhos?

A9: hum::: Branca de Neve e os sete anões... O castelo do fantasma e Os Três Porquinhos... e::: e::: e também O circo (refere-se a nome de livros)...

P: mas você gosta mais das personagens ou dos desenhos?

A9: das personagens e dos desenhos..

P: A9... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

A9: quando as professoras ensinam a ler nas escolas...

P: mas quando que VOCÊ percebe que uma criança já sabe ler?

A9: a minha irmã sabe ler e a turma dela sabe ler e a minha mãe sabe ler...

P: e como você sabe que sua irmã sabe ler?

A9: é porque a professora ensinou ela...

P: e como você percebeu que ela aprendeu?

A9: ela sabe escrever letra de mão e também letra de forma...

P: então ela sabe escrever... e como é que ela sabe ler?

A9: ela tem um caderno que ela aprende...

P: e ela lê todo esse caderno?

A9: é... também tem uma música dos ursinhos e do jacaré também...

P: e você já viu a sua irmã lendo?

A9: já vi... e tem um monte de livro na minha casa e também o meu pai trabalha lá e ele sabe desenhar a Branca de Neve... Homem Aranha..

P: então quando que uma criança sabe ler?

A9: é porque as professoras ensinam e quando os meninos esquecem... as professoras ensinam de novo...

P: e como você percebe que um amigo seu já sabe ler? o que esse amigo faz para ler?

A9: tudo mundo sabe ler mas eu não sei porque... porque eu sou muito pequenininho...

P: ah... mas um dia todo mundo pode aprender não é?

A9: é porque escreve num caderno...

P: está bem... muito obrigada A9...

A11 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A11: gosto...

P: e que tipo de histórias você gosta?

A11: qualquer uma...

P: mas qual o tipo você mais gosta?

A11: Chapeuzinho Vermelho...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A11: porque é legal... tem o lobo...

P: tem algum outro tipo de história que você gosta também?

A11: tem

P: qual?

A11: Os Três Porquinhos...

P: A11... nos anos anteriores quando você estava no pré I e o pré II você levava livros para ler em casa com a sua família?

A11: hã...hã...

P: as suas professoras do pré I e do pré II deixavam você levar livros para ler em casa?

A11: deixavam...

P: e você gostava de levar os livros?

A11: gostava...

P: e quem que os lia com você em casa?

A11: minha mãe...

P: você conhece as histórias em quadrinhos? os gibis?

A11: um pouquinho só...

P: quais que você conhece?

A11: tem dia que eu esqueço...

P: ah é? mas você lembra algum assim que você já viu?

A11: eu... agora eu não sei... só: ... quando eu lembrar eu escrevo num papelzinho aí eu trago aqui...

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A11: já...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A11: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A11: tenho...

P: tem gibis? e quais gibis você tem?

A11: eu tenho uns lá mas... dá pra usar...

P: e quais são? você lembra dos nomes desses gibis?

A: ... (nega com a cabeça)

P: não se lembra?

A11: não...

P: nenhum?

A11: nenhum...

P: algum que você gostou muito de ler com alguém...

A11: eu esqueci o nome...

P: e quem lê gibis na sua casa?

A11: minha mãe e eu...

P: ah... você também lê gibis com a sua mãe?

A11: (afirma com a cabeça)

P: a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A11: hã hã...

P: e o que você MAIS gosta nas histórias em quadrinhos A11?

A11: todos...

P: mas você gosta mais das personagens... dos desenhos... o que você mais gosta?

A11: dos desenhos...

P: por que dos desenhos?

A11: porque é legal...

P: A11 o que é saber ler pra você?

A11: eu sei ler...

P: mas pra você o que é saber ler... quando uma criança sabe ler na sua opinião?

A11: pela cabecinha...

P: e como que você percebe isso?

A11: (ri) eu vou juntando as letras...

P: vai juntando as letras e vai fazendo o que com elas?

A11: lendo...

P: lendo? e como é que você percebe que alguém lê?

A11: põe as letrinhas e vai fazendo as palavras...

P: e como você percebe que ela já está lendo?

A11: pelo jeito que ela vai pensando na cabecinha e ela vai aprendendo a ler...

P: muito obrigada A11...

A12 – 6 anos

P: A12... você gosta de ouvir histórias?

A12: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A12: da Chapeuzinho Vermelho...

P: existem outras que você também gosta bastante?

A12: hum hum (nega com a cabeça)...

P: não?... só da Chapeuzinho Vermelho?

A12: só da Chapeuzinho Vermelho...

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

A12: porque sim...

P: o que essa história tem que faz você gostar tanto? o que ela tem de especial?

A12: ... não sei...

P: não? ah... mas tem que ter algum motivo para a gente gostar bastante de alguma coisa... não é?

A12: hum hum (afirma com a cabeça)...

P: porque será que você gosta mais desse tipo de história?

A12: porque sim... têm umas palavras que é a lenda da Chapeuzinho Vermelho...

P: ah... e por isso é que você gosta...

A12: é...

P: A12... nos anos anteriores quando você estava no pré I e no pré II... você levava livros pra casa pra ler com a sua família?

A12: não...

P: não? as suas professoras do pré I e do pré II deixavam você levar os livrinhos?

A12: não...

P: e você conhece as histórias em quadrinhos?

A12: conheço...

P: e quais gibis você conhece?

A12: da Turma da Mônica...

P: ah... da Turma da Mônica... e você conhece mais algum?

A12: conheço...

P: qual?

A12: ... do Pinóquio...

P: tem histórias em quadrinhos do Pinóquio?

A12: ... tem...

P: as suas professoras já leram pra você histórias em quadrinhos?

A12: já...

P: já? e você gosta que leiam histórias em quadrinhos para você?

A12: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A12: não...

P: não? nenhum?

A12: nenhum...

P: e gostaria de ter?

A12: hã hã... (afirma com a cabeça)

P: e quem lê gibis em sua casa?

A12: ninguém...

P: a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A12: lê...

P: e de onde eles pegam essas histórias em quadrinhos?

A12: às vezes emprestada... às vezes eles compram...

P: então você tem gibis em casa?

A12: tenho...

P: e quais gibis você tem em casa?

A12: só da Turma da Mônica...

P: ah... só da Turma da Mônica?

A12: só...

P: A12... o que você mais gosta das histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos... o que você mais gosta?

A12: dos desenhos...

P: é? e por que dos desenhos?

A12: por que são bonitos...

P: e o que é saber ler pra você?

A12: ... (silencia)

P: quando que uma criança sabe ler?

A12: seis anos ou sete anos...

P: é? mas como você percebe que alguém já sabe ler?

A12: desde que eu era pequenininho eu já sabia que a minha mãe já sabia ler e eu fui aprendendo...

P: é? e como você percebeu que você já sabia ler?

A12: crescendo...

P: mas quando você falou... nossa eu já sei ler... quando você percebeu isso?

A12: quando eu tinha quatro anos...

P: é? e o que você fez quando percebeu que você já sabia ler?

A12: minha mãe dava uma história pra mim pra eu tentar ler...

P: e você leu?

A12: li...

P: você tem amigos que já sabem ler?

A12: tenho...

P: e como você sabe que eles também lêem?

A12: as letras...

P: o que eles fazem com as letras?

A12: eles vão tentando adivinhar pra ler...

P: ah... então tem que adivinhar pra ler?

A12: tem...

P: e como será que eles fazem isso hein?

A12: pensando na cabeça deles e eles vão lendo...

P: obrigado A12...

A12: de nada...

A13 – 6 anos

P: A13... você gosta de ouvir histórias?

A13: não...

P: não gosta? por que não gosta?

A13: de nenhum tipo...

P: não gosta de nenhum tipo?

A13: só gosto de histórias de filmes?

P: só de histórias de filmes?

A13: (afirma com a cabeça)

P: então você gosta de histórias... não é? algum tipo de histórias você gosta... histórias que passam nos filmes?

A13: é...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A13: porque é mais legal...

P: mas o que elas tem assim de tão especial que você gosta tanto?

A13: porque aí RASga o livrinho o DVD (aparelho eletrônico) já tem...

P: ah... então mesmo que o livrinho se rasgue ou que aconteça alguma coisa com ele... o DVD tem a história...

A13: é...

P: mas e se você tiver sempre os livros? você pode usar os livros da escola... os livros em casa...

A13: meu irmão quase todo dia traz livro...

P: pra onde?

A13: pra minha casa...

P: ah é?

A13: é... mas depois ele leva pra escola...

P: e é gostoso ler?

A13: ah... minha mãe não lê...

P: sua mãe não lê para você?

A13: (nega com a cabeça)...

P: não? você já pediu pra ela?

A13: eu já...

P: e ela não leu?

A13: (nega com a cabeça)...

P: e os livros que você leva daqui da escola?

A13: lê...

P: quem lê com você?

A13: minha mãe...

P: e você gosta quando ela lê com você?

A13: (afirma com a cabeça)...

P: então você gosta de ouvir histórias?

A13: (afirma com a cabeça) e de ler também...

P: você conhece as histórias em quadrinhos... os gibis?

A13: não...

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A13: hum: ... não...

P: nunca leram histórias em quadrinhos pra você?

A13: não (riu)...

P: A13... quando você estava no pré I e no pré II as suas professoras deixavam você levar livros pra casa para ler com a sua família?

A13: não...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A13: ... gosto

P: você tem gibis em casa?

A13: eu tenho...

P: quais?

A13: um monte de grandão...

nesse momento houve a troca de fita cassete...

P: e quais gibis mesmo você tem em casa?

A13: da Mônica

P: ah: da Mônica... e quem lê gibis em sua casa?

A13: minha mãe... meu pai... meu irmão...

P: todos lêem gibis?

A13: (afirma com a cabeça)...

P: e a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A13: eu leio sozinho...

P: você lê sozinho?

A13: (afirma com a cabeça)... e com a minha mãe também...

P: e o que você MAIS gosta nas histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos... o que você mais gosta?

A13: dos desenhos...

P: por que você gosta mais dos desenhos?

A13: porque sim ué...

P: mas deve ter algum motivo para você gostar mais dos desenhos...

A13: eles são muito bonitos...

P: e como é que você faz para ler essas histórias em quadrinhos?

A13: hum: ... juntando palavra por palavra...

P: juntando palavra por palavra e já vai fazendo a leitura?

A13: (afirma com a cabeça)

P: certo... A13... o que é saber ler?

A13: é saber escrever...

P: mas escrever é uma coisa e ler é outra... não é?

A13: (afirma com a cabeça)

P: saber ler... quando que uma criança sabe ler?

A13: só quando estuda...

P: mas como você percebe que ela já aprendeu a ler? quando que você sabe que alguém sabe ler?

A13: quando ela já saiu da escola...

P: mas precisa sair da escola para saber ler? e dentro da escola ela não sabe ler?

A13: (riu)

P: os seus amigos da escola já sabem ler?

A13: o W... sabe...

P: e como é que você descobriu que ele sabe ler?

A13: é porque ele já leu...

P: e como ele leu? como você percebeu que ele fez isso?

A13: porque ele estava lendo... aí eu vi ...

P: e como ele lê?

A13: porque ele fica juntando palavra também...

P: ele foi juntando palavras e foi fazendo o que?

A13: lendo...

P: obrigado A13...

A17– 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A17: eu gosto...

P: e que TIPO de histórias você mais gosta?

A17: hum::: ... dos Três Porquinhos...

P: é? existe alguma outra?

A17: não...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A17: porque sim...

P: mas o que essa história tem que você gosta tanto dela?

A17: porque... eu... eu gosto muito de ouvir histórias...

P: e por que você gosta mais dos Três Porquinhos?

A17: porque é muito legal...

P: A17... nos anos anteriores você levava livros para ler em casa com a sua família... quando você estava no pré I e no pré II?

A17: não...

P: não levava? as professoras do pré I e do pré II não davam livros pra vocês levarem pra casa pra ler com a família?

A17: não...

P: e você conhece as histórias em quadrinhos? os gibis?

A17: ((afirma com a cabeça))

P: conhece? e quais você conhece?

A17: da Mônica... do Mickey...

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos para você?

A17: ((afirma com a cabeça))

P: já?

A17: hum?

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A17: já...

P: você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A17: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A17: não...

P: não? nenhum?

A17: não...

P: e quem lê gibis em sua casa?

A17: minha tia...

P: sua tia? ela lê gibis?

A17: ((afirma com a cabeça))

P: então tem gibis em sua casa?

A17: só na casa da minha avó...

P: ah::: tá... só na casa da sua avó... sua tia mora com a sua avó...entendi... A17... a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A17: lê...

P: e você gosta?

A17: gosto...

P: e quais você mais gosta? quais gibis você mais gosta?

A17: é::: ... da Mônica...

P: da Mônica? é mais legal?

A17: é...

P: e por que você acha que é mais legal?

A17: porque sim..

P: e o que tem no gibi da Mônica que faz você pensar que ele é muito legal?

A17: é porque::: ... a Mônica não gosta do Cascão...

P: e por que não? o que é que ele fez pra ela?

A17: ele irrita ela...

P: o Cascão irrita a Mônica?

A17: irrita...

P: por que ele gosta de irritar a Mônica?

A17: eu não sei...

P: não sabe ainda... mas você vai descobrir?

A17: ((afirma com a cabeça))

P: o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos... do que você mais gosta?

A17: dos desenhos...

P: e por que você gosta mais dos desenhos?

A17: por que é legal...

P: A17... o que é saber ler?

A17: é saber aprender as coisas...

P: quando uma criança sabe ler?

A17: é porque ela estudou muito...

P: precisa estudar muito para aprender a ler?

A17: é...

P: e quando você percebe que alguém está lendo?

A17: é porque ela fica muito concentrada nas coisas...

P: fica muito concentrada? então... se as pessoas ficarem muito concentradas... elas aprendem a ler?

A17: é...

P: e quando você percebe que alguém já está lendo? o que essa pessoa faz que você percebe que ela está lendo?

A17: porque ela... eu... eu::... ouço o que ela está lendo...

P: ah:: tá... você consegue ouvir o que ela está lendo... aí você percebe que ela realmente está lendo...

A17: é...

P: entendi... mas ela poderia estar falando... não poderia?

A17: poderia...

P: e como é que você sabe que ela REALMENTE está lendo e não só falando?

A17: porque ela fala muito baixinho...

P: quando uma pessoa lê ela fala baixinho?

A17: é...

P: mas ela não pode ler em voz alta?

A17: algumas vezes...

P: em quais situações ela pode ler em voz alta?

A17: quando alguém está longe...

P: quando alguém está longe tem que ler mais alto e quando está próximo...

A17: tem que ler um pouco mais baixo...

P: e por que?

A17: porque senão a pessoa fica com a cabeça doendo...

P: você tem amigos que lêem?

A17: um pouquinho...

P: e como você percebe que os seus amiguinhos já estão lendo?

A17: porque eles estão falando muito baixo...

P: e tem mais alguma coisa que os seus amigos fazem quando lêem?

A17: não...

P: e o que a gente faz para ler A17?

A17: a gente tem que pensar...

P: pensar o que?

A17: ... pensar nas palavras e tem que formar todas as letras pra formar as palavras...

P: tem que pensar então... e ir juntando as letras para formar as palavras?

A17: é...

P: e dessa maneira a gente vai conseguindo ler?

A17: é...

P: ah: entendi... muito obrigado A17...

A19 – 6 anos

P: A19... você gosta de ouvir histórias?

A19: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A19: Os Três Porquinhos...

P: por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A19: porque o lobo dsce pela chaminé e::: ... sai correndo por ela está quente...

P: A19 nos anos anteriores quando você estava no pré I e no pré II você levava livros pra ler em casa com a sua família?

A19: levava...

P: as suas professoras davam livros pra você levar pra casa?

A19: davam...

P: você conhece as histórias em quadrinhos? os gibis?

A19: conheço...

P: conhece? quais?

A19: do Mickey... da Turma da Mônica...

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A19: já...

P: você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A19: gosto...

P: e você tem gibis em casa?

A19: tenho...

P: e quais você tem?

A19: do Mickey... éh::: ... do Bob Esponja...

P: e quem lê gibis na sua casa?

A19: eu...

P: você mesmo?

A19: ((afirma com a cabeça))

P: sozinho?

A19: é...

P: a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A19: lê...

P: QUEM da sua família lê com você?

A19: minha mãe e meu pai...

P: e o que você mais gosta das histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos... o que você mais gosta?

A19: eu gosto do Bob Esponja...

((houve uma rápida interrupção para trocar o lado da fita))

P: e por que você gosta mais desse personagem?

A19: porque:: ... ele faz tudo de engraçado...

P: A19... o que é saber ler?

A19: é um exercício...

P: um exercício? Que tipo de exercício que é?

A19: ... eu não sei...

P: quando que uma criança sabe ler?

A19: com uns dez... onze anos...

P: mas você já sabe ler?

A19: já...

P: e você tem dez ou onze anos?

A19: ainda não...

P: então uma criança com menos idade também pode aprender a ler?

A19: pode...

P: e quando uma criança sabe ler? quando que você percebe que alguém já sabe ler?

A19: porque ela vai juntando palavras e palavras...

P: ah:: ... ela vai juntando essas palavras e faz o que com elas?

A19: vai aprendendo e lendo...

P: muito obrigada A19...

A20 – 5 anos

P: A20 você gosta de ouvir histórias?

A20: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A20: Três Porquinhos...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A20: porque sim...

P: o que essas histórias têm de especial pra você gostar mais delas?

A20: porque é legal...

P: e por que você acha ela legal?

A20: porque são os Três Porquinhos...

P: o que esta história tem que você acha ela legal? POR QUE você acha esta história legal?

A20: por que ela tem o lobo mau...

P: por que tem o lobo mau? e ele faz o que?

A20: quer catar os Três Porquinhos...

P: ah: certo... e ele consegue? consegue pegar os Três Porquinhos?

A20: não...

P: A20... nos anos anteriores quando você estava no pré I e no pré II... você levava livros para ler em casa com a sua família?

A20: não...

P: as suas professoras não davam livros pra você levar (refere-se a casa do aluno)?

A20: não...

P: e você conhece as histórias em quadrinhos? os gibis?

A20: hã hã...

P: conhece?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: quais você conhece?

A20: da Mônica...

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A20: já...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A20: gosto...

P: A20... você tem gibis em casa?

A20: tenho...

P: quais você tem em casa?

A20: o que tem a Mônica...

P: o gibi da Mônica?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: quem lê gibis em sua casa?

A20: meu pai...

P: seu pai? ele gosta de gibi?

A20: hã hã... ((afirma com a cabeça))

P: e a sua família lê com você histórias em quadrinhos?

A20: hã hã ((afirma com a cabeça dirige o olhar para a janela e ouve o ruído do meio externo))

P: o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos?

A20: dos desenhos...

P: dos desenhos? por que?

A20: porque sim...

P: o que tem os desenhos das histórias em quadrinhos que faz você se interessar?

A20: ... ((silencia e dirige o olhar para o alto))

P: por que é que você gosta mais dos desenhos?

A20: do Power Rangers...

P: mas das histórias em quadrinhos? os desenhos que têm nas histórias em quadrinhos... por que você prefere os desenhos... por que é o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos?

A20: ah: ... ((silencia))

P: eu perguntei pra você se você gosta... o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos?

A20: da Mônica...

P: isso... daí você falou... e eu perguntei se é das personagens ou dos desenhos... então você prefere o que nas histórias em quadrinhos?

A20: da Mônica...

P: da Mônica? então é da personagem?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: A20... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler na sua opinião?

A20: ((silencia e dirige o olhar para o teto))

P: quando que uma criança já sabe ler? quando que você percebe que uma criança sabe ler?

A20: meu irmão...

P: seu irmão já lê? e como você percebe que seu irmão lê?

A20: porque ele é grande...

P: porque ele é grande?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: mas quem é pequeno não pode ler?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: pode?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: e como é que você percebe que alguém está lendo? ... o que essa pessoa faz?

A20: ... ((dirige o olhar para o teto))... estuda desde pequeno...

P: então quem estuda desde pequeno lê?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: e como é que você percebe que alguém está lendo? você tem amigos que lêem?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: e quando você olha para o seu amiguinho e diz... puxa meu amigo já está lendo... como que você percebe que ele já está lendo?

A20: porque ele é grande...

P: mas os seus amigos não são pequenos também?

A20: ((afirma com a cabeça))

P: e o que eles fazem pra ler?

A20: ... ((silencia))

P: o que você acha que eles fazem pra ler?

A20: éh:: ... porque eles conseguem...

P: eles conseguem? como será que eles conseguem? o que você acha? o que você acha que eles fazem pra ler?

A20: porque eles conseguem...

P: obrigada A20...

A21 – 6 anos

P: A21... você gosta de ouvir histórias?

A21: ADORO...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A21: de gibi...

P: você gosta MAIS de histórias de gibis?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: é e por que?

A21: ah:: tem mais coisas que histórias de livrinhos... um monte de coisas... mais desenhos...

P: é mesmo?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: A21... e nos anos anteriores no pré I e no pré II... você levava livros pra ler em casa com a sua família?

A21: não... nunca...

P: nunca levou? as suas professoras do pré I e do pré II não deixavam você levar livros pra casa?

A21: não...

P: e você então conhece as histórias em quadrinhos não é?

A21: conheço... MUITAS...

P: MUITAS?

A21: eu tenho até um almanaque só de historinhas...

P: é mesmo? E qual almanaque você tem?

A21: o Almanaque da Turma da Mônica – Histórias Colegiais

P: e você conhece outras histórias em quadrinhos... outros gibis também da Turma da Mônica?

A21: hã hã ((afirma com a cabeça))

P: quais?

A21: eu também conheço a:: ... da Turma da Minnie... conheço da Turma da Disney...

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A21: já...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A21: eu já até comecei a ler também... um pouco...

P: é mesmo? Sozinha?

A21: sozinha... tem dia...

P: e como você faz para ler essas histórias em quadrinhos?

A21: é assim... eu vou falando ma... me... mi... mo...mu... e vou... conseguindo...

P: A21... você tem gibis em casa?

A21: MUITOS...

P: quais você tem?

A21: eu tenho da Magali::: com O Ciumento Mingau... tenho também... o da Turma do Pato Donalds que é... Natal Difícil para Pato... tenho também... Mickey em A Descoberta Difícil para Muitos Ratos de Gato...

P: muito bem... qual mais?

A21: eu tenho da Turma da Disney falando... peque... falando em As Pessoas da Disney São Todas Legais...

P: puxa... quantos gibis não? e quem lê gibis na sua casa?

A21: minha mãe e meu pai...

P: os dois lêem gibis?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: a sua família lê COM você as histórias em quadrinhos?

A21: alguns sim e alguns não...

P: e quais eles lêem?

A21: minha mãe... meu pai... minha tia e meu primo...

P: e o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? você gosta mais das personagens... dos desenhos... do que você mais gosta?

A21: das personagens...

P: e qual personagem que você mais gosta?

A21: o que eu mais gosto? ah... da Rapunzel...

P: é das histórias em quadrinhos também a Rapunzel?

A21: eu tenho um dela...

P: você tem um gibizinho da Rapunzel?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: A21... o que é saber ler? quando uma criança SABE ler?

A21: após ela vai crescendo... uns sete... seis anos... ela já começa a ler...

P: mas quando uma criança já consegue ler? quando você percebe que alguém já sabe ler?

A21: pela idade...

P: pela idade? mas tem algumas pessoas mais novas que já conseguem ler também? não conseguem?

A21: é...

P: e como que você percebe que essas pessoas já conseguem ler?

A21: ah::: por causa que tem algumas amigas minhas BEM baixinhas... só tem algumas que só têm dois anos e já conseguem ler...

P: e como que você sabe que elas já sabem ler?

A21: ah::: por causa que tem dia que eu vou lá e elas ficam lendo historinhas... ficam vendo historinhas... gibis...

P: então... como que você constata mesmo... como que você SABE que alguém já está sabendo ler?... que você diz... aquele meu amigo já sabe ler...

A21: ah::: ...

P: o que essa pessoa faz que te mostra que ela sabe ler?

A21: ah::: ... elas lêem muito... muito... muito... muito.. todo dia que eu vou lá elas estão lendo...

P: como elas fazem isso?

A21: ah:: elas já vão pensando como é e vão... lendo... antes quando eu era bem pequena...tinha uma amiguinha minha que estudava comigo... ela tinha problema de vista... ela não enxergava... mas também ela não sabia o alfabeto e ia lendo...

P: como ela fazia isso?

A21: ela perguntava pra professora minha...professora como se escreve as coisas tipo... ME... MA... e a professora ia falando aí ela ia colocando...

P: então pra pessoa saber ler ou pra pessoa saber ler o que ela tem que fazer?

A21: ir falando o ma.... me... mi... aí vai...

P: tem que ir falando as sílabas para conseguir ler?

A21: alguns já sabem ler sem falar sílabas...

P: e como que isso acontece?

A21: ah: a meu primo nem falava direito as sílabas e agora já sabe ler... escrever...

P: e como você acha que ele aprendeu a fazer isso?

A21: ((tossiu)) ah:: ele me contava historinha e ele ia me falando... tem ma... tem mi... tem mu... aí ele ia...

P: mas ele mesmo não precisava mais falar isso?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: entendi... muito obrigada A21...

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DOS ALUNOS (FINAL DA PESQUISA)

A9 – 6 anos

P: A9... você gosta de ouvir histórias?

A9: gosto...

P: por que você gosta de ouvir histórias?

A9: é porque... é::: muito legal as histórias assim... da Mônica...

P: A9... por que você gosta desse tipo de história?

A9: porque eu gosto muito da Mônica?

P: e por que você gosta muito dela?

A9: porque as histórias em quadrinhos são muito legais...

P: e o que você vê nas histórias em quadrinhos que é muito legal? o que tem nas histórias em quadrinhos que é muito legal?

A9: é::: ... o Cebolinha rouba o coelhinho dela e ela vai atrás dele e dá um soco nele... e sai estrelinhas...

P: quando você estava no pré I e no pré II você levava livros para ler em casa? as suas professoras deixavam você levar?

A9: deixavam...

P: então você já conhece as histórias em quadrinhos não é? pois você já me falou... e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A9: leram...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A9: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A9: não...

P: não? nenhum?

A9: não mas... numa caixinha que meu irmão usa tem muitas histórias da Mônica...

P: ah: então você tem gibis em casa...

A9: só um...

P: e quem que lê gibis em sua casa?

A9: não... nós não lemos... nós só ficamos... não o meu irmão só fica mexendo... ele quer um monte de coisas...

P: seu irmão é quem lê?

A9: não... ele é pequeno ainda...

P: quem lê então?

A9: ninguém...

P: você não lê histórias em quadrinhos na sua casa? você disse que tem um gibi...

A9: mas... mas... não tem muito pra ler...

P: a sua família lê com você histórias em quadrinhos? a sua mãe... seu pai...

A9: não... ela não sabe que tem histórias em quadrinhos...

P: você não contou pra ela?

A9: eu esqueci...

P: e o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos... ou de alguma outra coisa que tenha lá?

A9: dos desenhos...

P: por que você gosta mais dos desenhos?

A9: é porque eu gosto... mas eu não gosto do filme... mas tem um filme legal pra eu assistir...

P: mas eu estou falando das histórias em quadrinhos... e você falou que gosta mais dos desenhos não é?

A9: ((afirma com a cabeça))

P: e por que você gosta mais dos desenhos nas histórias em quadrinhos?

A9: é porque::: ... não sei...

P: A9... o que é saber ler...

A9: saber ler é ler em casa pra nós contarmos pras prôs (refere-se às professoras)...

P: mas quando que uma criança sabe ler A9?

A9: quando a gente pega um livro e lê..

P: mas você falou pra mim que você sabe ler histórias em quadrinhos... não sabe?

A9: hã hã... ((afirma com a cabeça))

P: e como você faz pra ler?

A9: porque::: ... ah::: ... ler é pra aprender...

P: e quando que alguém já sabe ler? você falou que já sabe ler histórias em quadrinhos... que você lê aqui na escola porque na sua casa quase não tem gibi... e como você faz pra ler gibi aqui na escola?

A9: quando a gente quer ler a gente pensa nas coisas que a gente esquece...

P: e como você percebe que você leu a história? outro dia você leu uma história pra mim... não leu?

A9: li...

P: e como que você sabe ler aquilo?

A9: é porque eu aprendo...

P: e como é que você sabe que você aprendeu?

A9: é porque você lê muito aí eu aprendo...

P: ah: ... é porque eu li muito e você aprendeu?

A9: ((afirma com a cabeça))

P: está bem...obrigada A9...

A13 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias A13?

A13: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A13: da Magali ((riu))...

P: ah:: das histórias em quadrinhos... e por que você gosta mais desse tipo de histórias A13?

A13: porque é mais fácil de ler...

P: e por que você acha que é mais fácil de ler?

A13: porque tem quadrinhos...

P: é? e como é que a gente vai lendo estes quadrinhos?

A13: tem que ver o que está acontecendo...

P: vai vendo o que está acontecendo com as personagens?

A13: ((afirma com a cabeça))

P: e estes desenhos mostram o que está acontecendo?

A13: ((afirma com a cabeça))

P: A13... quando você estava lá no pré I e no pré II as suas professoras davam livros para levar pra casa para ler?

A13: não...

P: então você conhece as histórias em quadrinhos... quais outras você conhece além da Magali?

A13: do Cebolinha.... do Cascão... só...

P: A13... nos livros também podem ter histórias em quadrinhos?

A13: pode...

P: quais você conhece?

A13: do Menino Maluquinho...

P: tem mais algum outro?

A13: ((nega com a cabeça))

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A13: já...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A13: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A13: tenho...

P: quais?

A13: do Cebolinha... do Cascão... da Magali...

P: e quem lê gibis na sua casa?

A13: eu e a minha mãe...

P: a sua família lê com você as histórias em quadrinhos?

A13: lê...

P: e o que você MAIS gosta nas histórias em quadrinhos?

A13: da Magali...

P: ah... então é das personagens...

A13: ((afirma com a cabeça))

P: A13... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

A13: porque sabe o que está acontecendo...

P: então quando ela sabe o que está acontecendo na história é porque ela sabe ler?

A13: é...

P: obrigada...

A17 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A17: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A17: das histórias em quadrinhos e aquelas histórias nos livros...

P: e por que você gosta mais desses tipos de histórias?

A17: porque é mais legal...

P: tem alguma coisa nessas histórias que te chamam muito a atenção?

A17: tem...

P: o que por exemplo?

A17: é muito legal e eu gosto muito da Mônica e do Cascão...

P: A17... quando você estava no pré I e no pré II as suas professoras deixavam você levar livros pra casa?

A17: não...

P: você conhece as histórias em quadrinhos como você disse... e quais você conhece?

A17: eu conheço da Magali... da Mônica... do Cascão e do Mickey...

P: tem histórias em quadrinhos em livros A17?

A17: tem...

P: você conhece algum?

A17: não...

P: nenhum livro que tenha histórias em quadrinhos?

A17: não...

P: onde mais podem aparecer as histórias em quadrinhos A17 além dos gibis?

A17: nos jornais...

P: suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A17: gosto...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A17: gosto...

P: você tem gibis em casa?

A17: não...

P: nenhum?

A17: ((nega com a cabeça))

P: mas quando a professora empresta os livros pra você levar pra casa ou os jornaizinhos ou gibis que têm histórias em quadrinhos... você lê?

A17: leio...

P: e quem lê gibis na sua casa?

A17: minha mãe...

P: e o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos? das personagens... dos desenhos?

A17: eu gosto quando a Mônica dá... ela taca o coelhinho no Cebolinha...

P: por que?

A17: porque ele irrita ela...

P: tem alguma coisa diferente nas histórias em quadrinhos que as outras histórias não têm?

A17: balõezinhos...

P: tem mais alguma coisa?

A17: sim...

P: o que?

A17: a forma dos títulos...

P: por que? como são os títulos?

A17: porque às vezes eles... eles vêm com um monte de desenhos dentro...

P: A17... o que é saber ler?

A17: é quando uma pessoa gosta de ler aí tenta e aí consegue...

P: e como que você percebe que alguém consegue ler?

A17: porque... eles... estão len... eu descobri que eles lêem porque eles estão falando muito baixo... assim é mais gostoso de ler...

P: mas e você por exemplo? como você percebeu que você conseguia ler?

A17: quando eu fui descobrindo que os desenhos falavam...

P: ah... por que os desenhos iam mostrando?

A17: é...

P: e você foi percebendo o que eles falavam?

A17: é...

P: e aí você percebeu que você sabia ler?

A17: hum hum ((afirma com a cabeça))

P: muito obrigada A17...

A19 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A19: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A19: é: ... da Magali...

P: ah... então você gosta mais das histórias em quadrinhos?

A19: ((afirma com a cabeça))

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

A19: porque elas são engraçadas...

P: elas têm alguma coisa diferente das outras histórias?

A19: tem...

P: o que...

A19: é porque a Magali como muito e a Mônica... bate no Cebolinha...

P: é por isso que elas são engraçadas?

A19: ((afirma com a cabeça))

P: e elas têm alguma coisa diferente que as outras histórias não tem?

A19: não...

P: você já reparou alguma coisa que essas histórias em quadrinhos tem que as outras histórias não tem?

A19: já...

P: o que por exemplo?

A19: elas têm idéias...

P: e como aparecem essas idéias?

A19: quando aparece num balãozinho uma lâmpada dentro...

P: A19... nos anos anteriores quando você estava no pré I e no pré II você costumava levar livros para ler em casa com a sua família?

A19: costumava...

P: as suas professoras deixavam você levar livros para casa?

A19: deixavam...

P: as suas professoras já leram histórias em quadrinhos para você A19?

A19: já...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A19: eu gosto...

P: e você tem gibis em casa?

A19: eu?

P: é...

A19: eu tenho...

P: quais você tem?

A19: eu tenho da Magali... do Cascão e do Cebolinha...

P: quem lê gibis na sua casa?

A19: eu sozinho...

P: sozinho?

A19: ((afirma com a cabeça))

P: e a sua família também lê com você histórias em quadrinhos?

A19: também...

P: o que você mais gosta nas histórias em quadrinhos?

A19: da Magali...

P: então você gosta mais das personagens?

A19: é...

P: A19... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

A19: até cinco anos...

P: tem pessoas que aprender a ler com mais idade não é?

A19: é...

P: e como você sabe que alguém já sabe ler? como que você percebe isso?

A19: porque ela vai juntando as palavras...

P: e quando não tem palavras... por exemplo em algumas histórias em quadrinhos em que só tem imagens... só tem desenhos?

A19: eles pensam... que nem a Bruxinha Atrapalhada... assim ó... é:: ... a Bruxinha deu um toque e virou um elefante... aí a pessoa vê que é um elefante que virou... aí ela vai fazendo...

P: então ela vai olhando as imagens?... os desenhos?

A19: é... aí vai conseguindo ler...

P: e então quando tem os balões... ((o entrevistado interrompe))

A19: ela vai juntando as palavras...

P: então uma pessoa sabe ler quando ela consegue ((o entrevistado interrompe novamente))...

A19: entender...

P: entender... é isso?

A19: é...

P: obrigada A19...

A21 – 6 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

A21: ADORO...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

A21: das histórias em quadrinhos...

P: ah: é mesmo?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

A21: por causa que:: ... tipo assim... tem mais:: ... cada... tem mais historinhas... cada um tem seu nome... mais personagens...

P: e o que tem nas histórias em quadrinhos que te chama muita a atenção que nas outras histórias não têm por exemplo?

A21: por exemplo... os quadrinhos... por causa que os desenhos ficam dentro dos quadrinhos e também:: ... as nuvens que têm dentro as palavras...

P: ah: ... os balões?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: nas histórias em quadrinhos tem e nas outras não?

A21: é... só... só é um quadradinho nas outras ((faz o gesto de um retângulo no ar indicando o formato de um livro)) e coisas escritas...

P: certo... então o que mais te chama a atenção é que essas histórias vêm dentro dos quadrinhos e porque também têm aqueles balões que as pessoas pensam... falam... não é?

A21: é...

P: A21 quando você estava lá no pré I e no pré II você levava livros para ler em casa? as suas professoras davam livros para ler em casa?

A21: não...

P: e as suas professoras já leram histórias em quadrinhos pra você?

A21: eh: não... as minhas professoras do pré I e do pré II não... mas só que a do pré III está ((lendo))...

P: e você gosta que leiam histórias em quadrinhos pra você?

A21: eu ADORO e depois... lá na minha casa depois que a minha mãe lê... tem hora que eu até... leio outras historinhas pra ela...

P: ah:: então você tem gibis em casa?

A21: tenho...

P: quais?

A21: tenho o da Cinderela... o da Turma da Mônica... da Turma do Chico Bento... e dos Clássicos Encantados...

P: olha... também são histórias em quadrinhos?

A21: ((afirma com a cabeça))

P: todos esses?

A21: É... ((ênfatisa a resposta))

P: e quem lê gibis em sua casa?

A21: minha mãe e meu pai... quando o meu pai está trabalhando a minha mãe lê... quando a minha mãe está fazendo as coisas meu pai lê...

P: e você lê sozinha as histórias em quadrinhos?

A21: às vezes...

P: na sua casa?

A21: é...

P: e na escola?

A21: também...

P: e o que você MAIS gosta nas histórias em quadrinhos?

A21: das personagens da Turma da Mônica...

P: ah: é?

A21: a que eu mais gosto é da Mônica...

P: por que da Mônica?

A21: por causa que a Mônica é::: ... meio BRAVA ((riu))...

P: ela é meio brava é? e por que ela é meio brava hein?

A21: por causa do Cebolinha... ele IRRITA ela...

P: ah: certo...

A21: lá em casa tem até um gibi... do:: da Magali... que o Cebolinha entra dentro do carrinho da Magali... na hora que a Magali vai fazer carinho na bonequinha dela... o Cebolinha pega e MORDE o dedo da Magali...

P: e o que acontece no fim?

A21: no fim... o: Cebolinha... a::: ... o Cascão bate o Cebolinha na parede assim ((faz o gesto indicando que está encostando contra a parede)) aí a Mônica: e a: Magali ficam com dó e levaram o Cebolinha para o hospital...

P: certo... A21... o que é saber ler?

A21: é entender as coisas... tipo assim... umas pessoas entendem os desenhos... outras entendem as palavras... eu entendo as palavras e os desenhos...

P: ah: então quando a gente consegue entender... ((A21 interrompe a fala da pesquisadora))

A21: a GENTE LÊ...

P: e você já lê?

A21: JÁ...

P: que bom...((ambas riram))

P: muito obrigada então...

**APÊNDICE H – FOTOS REFERENTES À SUBCATEGORIA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE – CAPÍTULO 4**

FOTO 1



FOTO 2



ANEXO A – Quadro de normas utilizadas na transcrição das entrevistas

<i>OCORRÊNCIAS</i>	<i>SINAIS</i>	<i>EXEMPLIFICAÇÃO*</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))