



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS**

**ESTRATÉGIAS (META)COGNITIVAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DO  
TEXTO MULTIMODAL POR LEITORES NÃO CONVENCIONAIS: UM ESTUDO À  
LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

**FORTALEZA**  
**2024**

GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

ESTRATÉGIAS (META)COGNITIVAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DO TEXTO  
MULTIMODAL POR LEITORES NÃO CONVENCIONAIS: UM ESTUDO À LUZ DA  
TEORIA DA COMPLEXIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

Coorientadora: Profa. Dra. Raquel Cerdán Otero (Universitat de València - Espanha)

FORTALEZA  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S235e Santos, Gênesson Johnny Lima.  
Estratégias (meta)cognitivas de leitura na compreensão do texto multimodal por leitores não convencionais : um estudo à luz da teoria da complexidade / Gênesson Johnny Lima Santos. – 2024.  
528 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.  
Coorientação: Profa. Dra. Raquel Cerdán Otero.
1. Estratégias (meta)cognitivas de leitura. 2. Multimodalidade. 3. Leitores não convencionais. 4. Teoria da complexidade. I. Título.

CDD 410

---

GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

ESTRATÉGIAS (META)COGNITIVAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DO TEXTO  
MULTIMODAL POR LEITORES NÃO CONVENCIONAIS: UM ESTUDO À LUZ DA  
TEORIA DA COMPLEXIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em 29/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Rita Alves Vieira  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

---

Profa. Dra. Sâmia Araújo dos Santos  
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

---

Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, aos meus pais e a todas as crianças  
que (sobre)vivem (a)em situações de  
vulnerabilidade social, que têm seus direitos  
negligenciados ou violados, incluindo o direito  
ao pleno domínio da leitura.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE 2021) - Código de Financiamento 001.

À Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim, pela maravilhosa orientação.

Às professoras participantes da Banca examinadora, Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, Profa. Dra. Rita Alves Vieira, Profa. Dra. Sâmia Araújo dos Santos e Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições.

À profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa, pela participação na qualificação do projeto de pesquisa.

À Profa. Dra. Raquel Cerdán Otero, da Universitat de València, pela acolhida e coorientação durante meu estágio no Programa de Doctorado en Lectura y Comprensión.

Às crianças da unidade de acolhimento institucional, onde a pesquisa foi realizada.

À Lyara Holanda Lima, coordenadora da unidade de acolhimento institucional, pela disponibilidade e autorização.

Aos colegas e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a pesquisa/tese: Cristina Aragão, Eliane Diniz, Gerardo Josino, Guilherme Albuquerque, Laura Braz, Mathyas Chagas, Priscila Caxilé, Renato Freitas, Suelen Lopes, Thiago Ribeiro, Tiago Nunes e Toni Benvenuti.

Aos meus familiares e demais amigos e colegas, pelo apoio e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, pela oportunidade de cursar o Doutorado nesta instituição e pela concessão da prorrogação do prazo de defesa.

Aos professores e aos colegas do Doutorado, pelas reflexões, críticas, sugestões e conhecimentos compartilhados ao longo desse percurso.

À CAPES pelo financiamento do estágio doutoral na Universitat de València, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/2021).

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar como ocorre a mobilização de estratégias (meta)cognitivas de leitura, no processo de compreensão do livro infantil literário (objeto multimodal), por crianças leitoras não convencionais. O trabalho se propôs aproximar os estudos sobre as estratégias de leitura ao paradigma da Teoria da Complexidade, considerando as contribuições teóricas de Larsen-Freeman (1997, 2006, 2007, 2010), que vê a língua e a aquisição de segunda língua como um Sistema Adaptativo Complexo. Também fundamentaram a pesquisa a abordagem complexa de leitura, proposta por Franco (2011, 2013), e os trabalhos de Paiva (2005, 2011, 2016), Leffa (2016), Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019) acerca da leitura à luz da Complexidade. Além disso, ampliou-se o elenco de estratégias apresentadas por Solé (2011), agregando estratégias que contemplam aspectos ligados à multimodalidade e ao engajamento, recategorizando-as em *prospectivas*, *introspectivas*, *retrospectivas* e *respectivas*. Quanto à metodologia, os dados foram gerados por meio da aplicação da técnica “protocolo verbal”, em contexto de mediação de leitura, com crianças residentes em um abrigo situado em Fortaleza. A pesquisa contou com 6 participantes, com idade entre 4 e 11 anos, entre 13 de agosto e 26 de novembro de 2022. O protocolo verbal é um procedimento metodológico que possibilita a obtenção de relatos da própria cognição durante ou depois da execução de uma tarefa. Para isso, aplicamos um instrumental, que denominamos *Roteiro semiestruturado do protocolo verbal para percepção de estratégias (meta)cognitivas de leitura em contexto de mediação*. Também foram instrumentos de investigação: dois *livros impressos e ilustrados de literatura infantil*, utilizados nas mediações de leitura; um *Questionário de sondagem das práticas e eventos de letramentos* e *Testes de habilidades básicas da lectoescritura*, destinados a averiguar experiências de letramentos vivenciados pelas crianças antes do ingresso no abrigo e o domínio de habilidades da lectoescritura. Evidenciamos diversos fluxos interacionais dinâmicos e intensos nas atividades de expressão e compreensão da linguagem, o que nos permitiu corroborar a hipótese da leitura como um sistema complexo. Ao induzir a verbalização das estratégias (meta)cognitivas mobilizadas durante o próprio processo de compreensão, além de conferir aos leitores não convencionais uma participação ativa, estimulou sua criatividade e imaginação, contribuiu para o fortalecimento de sua autonomia leitora, para o desenvolvimento de sua proficiência e para a ampliação de seus horizontes de letramentos.

**Palavras-chave:** estratégias (meta)cognitivas de leitura; multimodalidade; leitores não convencionais; teoria da complexidade.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate how the mobilization of (meta)cognitive reading strategies occurs in the process of understanding literary children's books (multimodal objects) by unconventional children readers. The work proposed to bring studies on reading strategies closer to the Complexity Theory paradigm, considering the theoretical contributions of Larsen-Freeman (1997, 2006, 2007, 2010), who sees language and second language acquisition as a System Complex Adaptive. The complex approach to reading, proposed by Franco (2011, 2013), and the works of Paiva (2005, 2011, 2016), Leffa (2016), Almeida Jr., Pelosi and Bessa (2019) on reading also supported the research, in the light of Complexity. Furthermore, the list of strategies presented by Solé (2011) was expanded, adding strategies that include aspects linked to multimodality and engagement, recategorizing them into *prospective*, *introspective*, *retrospective* and *respective*. With regarding to the methodology, the data were generated through the application of the “verbal protocol” technique, in the context of reading mediation, with children living in a shelter located in Fortaleza. The research was conducted with 6 participants, aged between 4 and 11 years old. With regarding to the verbal protocol, it is a methodological procedure that makes it possible to obtain reports of one's own cognition during or after performing a task. In order to do this, we applied an instrument, which we called *Semi-structured script of the verbal protocol for the perception of (meta)cognitive reading strategies in a mediation context*. The following were also instrumental in the investigation: *two printed and illustrated books of children's literature*, used in reading mediations; a *Questionnaire to survey literacy practices and events* and *Tests of basic reading skills*, designed to investigate the literacy experiences experienced by children before entering the shelter and the mastery of reading and writing skills. We evidenced several dynamic and intense interactional flows in language expression and comprehension activities, which allowed us to corroborate the hypothesis of reading as a complex system. By inducing the verbalization of (meta)cognitive strategies mobilized during the comprehension process itself, in addition to giving unconventional readers active participation, it stimulated their creativity, their imagination, and also strengthened their reading autonomy, developing their proficiency and expanding their literacy horizons.

**Keywords:** (meta)cognitive reading strategies; multimodality; unconventional readers; complexity theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama do fluxo interacional entre estratégias (meta)cognitivas e outros agentes do subSAC/leitura observado na análise e discussão dos dados da pesquisa .....	22
Figura 2 - Diagrama da Linguagem como um Suprassistema Adaptativo Complexo (supraSAC/Linguagem) .....	50
Figura 3 - Exemplo de um livro infantil com recurso auditivo, através da inserção e toque no boneco de borracha .....	60
Figura 4 - Exemplos de livros infantis com recurso tridimensional, através da inserção de cenários montáveis a partir da manipulação de páginas .....	61
Figura 5 - Exemplo de livro infantil que contém páginas que configuram quebra-cabeças .....	61
Figura 6 - Exemplo de livro infantil que transgride o formato tradicional (quadrangular ou retangular) do objeto .....	62
Figura 7 - Exemplo de livro infantil no qual a tipografia contribui para a construção de sentidos da narrativa/obra .....	62
Figura 8 - Exemplo de livro infantil cuja diagramação cumpre papel significativa para a compreensão da obra .....	63
Figura 9 - Exemplos de livros infantis em cuja ilustração está presente outro modo semiótico (movimento) .....	64
Figura 10 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura .....	73
Figura 11 – Obras literárias clássicas disponíveis para a sessão coletiva de mediação de leitura .....	107
Figura 12 – Obras literárias contemporâneas disponíveis para a sessão individual de mediação de leitura .....	108
Figura 13 – Cartões dos emoticons utilizados na atividade 1 da etapa 1 da 1ª fase .....	112
Figura 14 – Quadro 1 confeccionado por Malfoy na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	114
Figura 15 – Quadro 1 confeccionado por Dorothy na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	115
Figura 16 – Quadro 2 confeccionado por Dorothy na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	116
Figura 17 – Quadro 1 confeccionado por Cebolinha na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	117
Figura 18 – Quadro 2 confeccionado por Cebolinha na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	117
Figura 19 – Quadro 1 confeccionado por Aslam na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	118
Figura 20 – Quadro 2 confeccionado por Aslam na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	119
Figura 21 – Quadro 1 confeccionado por Miguelito na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	120
Figura 22 – Quadro 2 confeccionado por Miguelito na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	121

Figura 23 – Quadro 1 confeccionado por Emília na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	122
Figura 24 – Quadro 2 confeccionado por Emília na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase .....	123
Figura 25 – Cartões dos emojis utilizados na atividade 3 da etapa 1 da 1ª fase .....	125
Figura 26 – Cartolina com o carimbo das mãos da atividade 4 da etapa 1 da 1ª fase .....	126
Figura 27 – Registros fotográficos da etapa 2 da 1ª fase .....	127
Figura 28 – As crianças e o teatro de sombra durante a etapa 2 da 1ª fase .....	132
Figura 29 – Plaquinhas de respostas utilizadas na etapa 1 da 2ª fase .....	134
Figura 30 – Teste 1 de habilidades básicas da lectoescritura .....	139
Figura 31 – Teste 2 de habilidades básicas da lectoescritura .....	140
Figura 32 – Teste 3 de habilidades básicas da lectoescritura .....	141
Figura 33 – Teste 4 de habilidades básicas da lectoescritura .....	142
Figura 34 – Teste 5 de habilidades básicas da lectoescritura .....	143
Figura 35 – Teste 6 de habilidades básicas da lectoescritura .....	144
Figura 36 – Teste 7 de habilidades básicas da lectoescritura .....	145
Figura 37 – Teste 8 de habilidades básicas da lectoescritura .....	147
Figura 38 – Teste 9 de habilidades básicas da lectoescritura .....	148
Figura 39 – Teste 10 de habilidades básicas da lectoescritura .....	149
Figura 40 – Teste 11 de habilidades básicas da lectoescritura .....	150
Figura 41 – Teste 12 de habilidades básicas da lectoescritura .....	151
Figura 42 – Teste 13 de habilidades básicas da lectoescritura .....	153
Figura 43 – Teste 14 de habilidades básicas da lectoescritura .....	154
Figura 44 – Teste 15 de habilidades básicas da lectoescritura .....	155
Figura 45 – Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	158
Figura 46 – Página 1 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	161
Figura 47 – Páginas 2 e 3 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	164
Figura 48 – Página 5 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	167
Figura 49 – Trecho do livro “Chapeuzinho Vermelho” com palavra trocada .....	170
Figura 50 – Página 7 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	171
Figura 51 – Página 8 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	173
Figura 52 – Página 15 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	177
Figura 53 – Página 16 do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	179
Figura 54 – Trecho do livro “Chapeuzinho Vermelho” com a última palavra oculta .....	180
Figura 55 – Capa do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	185
Figura 56 – Páginas 14 e 15 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	187

Figura 57 – Páginas 3 e 4 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	189
Figura 58 – Páginas 5 e 6 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	190
Figura 59 – Páginas 7 e 8 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	191
Figura 60 – Páginas 11 e 12 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	192
Figura 61 – Páginas 17 e 18 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	194
Figura 62 – Páginas 19 e 20 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	195
Figura 63 – Páginas 9 e 10 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	197
Figura 64 – Páginas 13 e 14 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	198
Figura 65 – Páginas 25 e 26 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande” .....	198

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quadro síntese da revisão classificatória das estratégias de leitura, a partir da proposta de Solé (2011) .....	91
Tabela 2 - Quadro síntese da correlação entre pressuposto, hipótese, perguntas e objetivo geral de pesquisa .....	95
Tabela 3 - Quadro síntese da correlação entre pressupostos, premissas, perguntas e objetivos específicos de pesquisa .....	95

## LISTA DE TEXTOS

Texto 1 - Trecho da fala do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub .....	45
Texto 2 - Poema “Xícara”, de Fábio Saxugi .....	58
Texto 3 - Poema “Não te amo mais”, de Clarice Lispector .....	59
Texto 4 - Trecho do conto “Dizem que os cães veem coisas”, de Moreira Campos .....	74
Texto 5 - Charge de Lor, publicada em 1988 .....	76
Texto 6 - Meme com ironia em relação ao frio .....	78
Texto 7 - Estratégia de antecipação em uma tirinha .....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 LINGUAGEM, LÍNGUA E TEORIA DA COMPLEXIDADE</b> .....	34
<b>3 TEXTO E COMPLEXIDADE</b> .....	51
<b>3.1 Texto como um Subsistema Adaptativo Complexo (subSAC/texto)</b> .....	51
<b>3.2 Multimodalidade e os livros ilustrados de literatura infantil</b> .....	57
<b>4 LEITURA E COMPLEXIDADE</b> .....	68
<b>4.1 A noção de leitores não convencionais</b> .....	68
<b>4.2 Leitura como um Subsistema Adaptativo Complexo (subSAC/leitura)</b> .....	72
<b>4.3 As estratégias (meta)cognitivas como agentes do subSAC/leitura</b> .....	79
<b>4.3.1 Estratégias (meta)cognitivas de leitura prospectivas</b> .....	83
<b>4.3.2 Estratégias (meta)cognitivas de leitura introspectivas</b> .....	85
<b>4.3.3 Estratégias (meta)cognitivas de leitura retrospectivas</b> .....	86
<b>4.3.4 Estratégias (meta)cognitivas de leitura respectivas</b> .....	88
<b>4.4 A mediação como ambiente no subSAC/leitura</b> .....	91
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	94
<b>5.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	94
<b>5.2 Objetivos, pressupostos, premissas e perguntas norteadoras</b> .....	95
<b>5.3 Universo da pesquisa</b> .....	96
<b>5.4 Procedimentos e instrumentais</b> .....	98
<b>5.5 Tratamento e análise dos dados</b> .....	103
<b>5.6 Contextualização da pesquisa</b> .....	105
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	112
<b>6.1 Fase 1/Etapa 1: Familiarização/Atividades Lúdicas</b> .....	112
<b>6.2 Fase 1/Etapa 2: Familiarização/Teatro de Sombra</b> .....	127
<b>6.3 Fase 2/Etapa 1: Sondagem de Práticas e Eventos de Letramentos</b> .....	132
<b>6.4 Fase 2/Etapa 2: Sondagem de Habilidades Básicas de Lectoescritura</b> .....	138
<b>6.5 Fase 3/Etapa 1: Sessão Coletiva de Mediação de Leitura</b> .....	156
<b>6.6 Fase 3/Etapa 2: Sessões Individuais de Mediação de Leitura</b> .....	182
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	204
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	210

<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS .....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE B - TESTES DE SONDAÇÃO DE HABILIDADES BÁSICAS DA LECTOESCRITURA .....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO PROTOCOLO VERBAL PARA PERCEPÇÃO DE ESTRATÉGIAS (META)COGNITIVAS DE LEITURA EM CONTEXTO DE MEDIAÇÃO .....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE D - MODELO DE CRACHÁS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE E - CARTÕES DE <i>EMOTICONS</i> DA ATIVIDADE 1 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE F - CARTÕES DE <i>EMOJIS</i> DA ATIVIDADE 3 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO .....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE G - PLAQUINHAS DE RESPOSTAS USADAS NAS ETAPAS DA PRIMEIRA E SEGUNDA FASES DA PESQUISA .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO A - PINTURA DO CORAÇÃO ENVOLTO DAS MÃOS CARIMBADAS PRODUZIDO PELOS PARTICIPANTES NA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE FAMILIARIZAÇÃO.....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO B - DESENHOS CONFECCIONADOS PELOS PARTICIPANTES NA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO .....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXO C - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DE SONDAÇÃO DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS .....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXO D - TESTES RESPONDIDOS DE SONDAÇÃO DE HABILIDADES BÁSICAS DA LECTOESCRITURA .....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO E - TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS CAPTADOS DURANTE A APLICAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>358</b>
<b>ANEXO F- LIVRO “BOM DIA, TODAS AS CORES!” .....</b>	<b>483</b>
<b>ANEXO G - LIVRO “CHAPEUZINHO VERMELHO” .....</b>	<b>498</b>
<b>ANEXO H - LIVRO “UM DINOSSAURO MUITO, MUITO GRANDE” .....</b>	<b>507</b>
<b>ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (CEP/UFC) .....</b>	<b>524</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Tínhamos acabado de sair do teatro. O espetáculo “Ceará, o Show” havia sido incrível e o folheto colorido com as letras das canções cantadas pelos atores, durante o musical, ainda nos acompanhava em mãos. Caminhávamos pela calçada da sorveteria, na Avenida Beira-Mar, quando uma garotinha nos parou, dessas que têm a infância e, muitas vezes, a Educação, usurpadas pela infeliz necessidade de vender doces nas ruas, no sinal. Ela nos ofereceu a mercadoria, porém recusamos. Mas, a garotinha que, pelo visto, não queria só comida, mas queria comida, diversão, educação e arte, nos falou, apontando para o panfleto:*

*— Oh, moço, me dá esse livro, então!*

*(experiência pessoal)*

Além do fato narrado em epígrafe, outro merece menção. Certa vez, um amigo relatou que, quando criança, catava materiais recicláveis e sempre que encontrava livros, em meio aqueles objetos, os guardava e, mesmo não sabendo ler convencionalmente na época, aprendeu com aqueles achados a “escrever”, no sentido mecânico e tecnicista da palavra. Aprendera a desenhar as letras, a se apropriar da caligrafia, de forma, porém, totalmente alheia a qualquer significado ou entendimento.

Licença acadêmica à parte, nos episódios narrados, vemos claramente duas crianças marginalizadas, analfabetas, distantes das práticas letradas de prestígio, mas que já alimentavam, apesar dos pesares, um interesse ou encantamento pelo universo do livro, pela leitura e, no segundo caso, particularmente, pela escrita. Esses foram os fatos que, em verdade, nos conduziram a realizar uma pesquisa cuja temática fosse a leitura. Esses episódios nos serviram de mote para refletirmos cientificamente sobre a importância da leitura na vida de crianças que, apesar das adversidades econômicas e sociais, não sabem ler convencionalmente, mas demonstram algum interesse pelo ato leitor, bem como nos serviram de mote para realizarmos um estudo centrado, principalmente, na capacidade dessas crianças em interpretar textos, que não se restringem à linguagem verbal escrita.

Atualmente, no meio acadêmico, discutem-se a necessidade e a relevância de prosseguirmos reafirmando a Ciência como uma “entidade autônoma” (com seus querer próprios) e, assim, advogar, muitas vezes de modo alienante e alienado, por um fazer científico absolutamente livre da subjetividade, dos interesses pessoais, da afetividade e do envolvimento que, inevitavelmente, se tem ou se cria com o objeto da investigação. Parece-nos que, pelo menos no escopo das Ciências Humanas e Sociais, finalmente estamos caminhando para a superação definitiva da ideia de um fazer científico apartado das nossas experiências pessoais

em detrimento de um colocar-se tecnicista, positivista e alheio ao que nos rodeia, uma vez que fazer ciência é, de algum modo, engajar-se política e socialmente, mesmo que não seja essa a intenção primária do pesquisador.

Van Dik (2010, p.16), por exemplo, ao apresentar as metas gerais dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), afirma que os estudiosos dessa linha “reconhecem e refletem sobre seus próprios compromissos com a pesquisa e sobre sua posição na sociedade, [...] não são conscientes apenas cientificamente [...], mas são também social e politicamente”. Ainda sobre isso, acrescenta o linguista que os pesquisadores dos ECD, o que se aplica a outras vertentes, “não meramente estudam os problemas ou formas sociais de desigualdade [via discurso] porque são coisas “interessantes” para estudar, mas também estudam com o propósito explícito de contribuir para uma mudança social específica em favor dos grupos dominados”.

Denzin e Lincoln (2006), ao falar sobre investigações qualitativas, dentre as quais se situa o estudo que pretendemos desenvolver, afirmam que esse tipo de pesquisa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, já que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, práticas essas que o transformam em uma série de representações.

Desse modo, os dois eventos narrados, que abrem este capítulo, nos sensibilizaram a ponto de, tanto como cidadãos quanto como agentes produtores e difusores de conhecimentos ligados, sobretudo, à área de leitura, refletirmos sobre a relação que outras crianças na mesma situação daquelas — ou que vivenciaram situações semelhantes (privadas de vivenciar inúmeras práticas de letramentos, que não frequentam a escola, que ainda não se apropriaram do sistema linguístico escrito etc.) — estabelecem com o livro, ou melhor, com a leitura e, principalmente, como se dá a mobilização de estratégias (meta)cognitivas de leitura por essas crianças durante o processo de compreensão/interpretação de textos materializados por outras modalidades da linguagem: verbal oral e imagético, por exemplo.

No que tange à contextualização e problematização da pesquisa, é indiscutível a importância que a leitura, na sua concepção mais ampla, tem na vida das pessoas, principalmente, em nossa contemporaneidade. E sua importância é ainda maior se pensarmos no papel que a leitura desempenha na vida de uma criança, pois não apenas é um meio eficaz e poderoso na promoção de seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e sociocultural, como também lhe permite, em um estágio mais avançado, participar de forma ativa e efetiva da vida em sociedade.

Porém, acreditamos que a importância maior da leitura, na vida de uma criança, reside no fato de funcionar como portas para o processo de apropriação, desenvolvimento e aprimoramento da própria linguagem. Nesse sentido, seria a leitura uma das capacidades cognitivas mais gerais, juntamente da memorização, imitação, comparação, generalização, categorização etc., que dão as condições, a partir das interações sociais cotidianas da criança com usuários linguisticamente mais capacitados (o que se incluem também crianças maiores), para a apropriação da linguagem, permitindo-lhe falar e, depois, escrever em um estágio mais avançado biocognitivo e sociocultural. Nesse sentido, a capacidade leitora está presente desde a idade mais tenra, funcionando como uma espécie de “filtro da linguagem”.

Acreditamos que os bebês, ao interagir e ao ouvir os usuários linguisticamente mais capacitados, desenvolvem, de forma lenta e gradual, a capacidade de interpretar e compreender os textos orais por eles produzidos, por ser a leitura um Subsistema Adaptativo Complexo (subSAC/leitura), como veremos mais adiante. Com o passar do tempo e com a intensificação dessas interações sociais, a criança, ainda na fase inicial da primeira infância, já em posse de uma capacidade mínima de compreensão de falas (textos orais), começa a distinguir o que é linguístico do que não é, dentre os inúmeros insumos que ela ouve ou percebe, incluindo sons que os usuários linguisticamente mais capacitados (adultos e crianças maiores) produzem com o aparelho fonador, como o do assovio, do estalar de um beijo, do assopro, do tanger ou do chamar de um animal de estimação etc.), e, assim, ela vai se apropriando da linguagem, a partir dessas interações sociais aliadas à mobilização de capacidades cognitivas mais gerais, incluindo a leitura, até que, finalmente, adquire a capacidade também de produzir textos orais (falas), ainda que embrionários.

Vemos com mais clareza essa lógica em relação à apropriação da escrita. A criança, em uma fase mais apropriada do seu desenvolvimento biocognitivo e sociocultural, na interação com usuários linguisticamente mais capacitados e dispostos a ensiná-la, aprende a escrever, apropriando-se, primeiramente, da capacidade de ler textos manifestados total ou parcialmente pelo sistema de escrita alfabética. Pelo fato desse processo (apropriação da leitura convencional) também envolver, simultaneamente, a apropriação de uma tecnologia (escrita) e por se tratar igualmente de um subsistema adaptativo complexo, seu desenvolvimento também se dá de forma lenta e gradual.

Nesse sentido, na medida em que a criança vai se apropriando da escrita, entre a primeira e a segunda infância, a capacidade leitora também aparece como “filtro da linguagem”, por meio da qual a criança vai distinguindo aos poucos, em cada etapa da apropriação e do desenvolvimento da escrita (regras, estrutura, caligrafia etc.) até chegar a um ponto, no qual

consegue não apenas ler textos escritos (ou porções destes), mas também produzi-los, ainda que domine inicialmente apenas partes estruturais mínimas que compõem textos dessa natureza (palavras, frases, pequenos períodos).

A verdade é que esses processos não cessam, pois, dependendo das demandas sócio-histórico-culturais, com as quais lidamos, e das capacidades cognitivas, emocionais neurofisiológicas, entre outras, das quais dispomos, estamos nos apropriando, o tempo todo, da fala e da escrita, ao passo que precisamos aprender a dominar e a produzir novas formas de comunicação, as quais agregam infinitas tecnologias, novos e antigos gêneros, com os quais, por alguma razão, precisamos lidar. Enfim, a produção textual se complexifica na proporção que a sociedade avança e se complexifica, o que nos leva a estarmos em constante processo de apropriação, desenvolvimento e aprimoramento da linguagem.

A leitura, portanto, é uma atividade extremamente complexa e multifacetada, para a qual se mobilizam e se interagem vários aspectos ligados a diferentes dimensões da vida humana, caracterizando-se como um processo, simultaneamente, neurofisiológico, cognitivo, afetivo e simbólico (Jouve, 2002). Neurofisiológico, porque envolve aspectos ligados ao funcionamento de órgãos do sentido (visão, audição e tato), que captam os signos que compõem os textos, dependendo da natureza destes, e os transformam em “insumos neurais”, que percorrem nosso cérebro, envolvendo a participação de neurônios específicos da atividade leitora. Cognitivo, porque o processo da leitura envolve conhecimentos, pensamentos, abstrações, compreensões, esquemas, mecanismos, estratégias, entre outras capacidades mentais. Afetivo, porque, na atividade leitora, são evocadas expectativas, experiências, emoções, intenções, crenças, valores, ideologias e convicções pessoais. Simbólico, porque os textos e, conseqüentemente, a leitura destes, são permeados por fatores e condições histórica, social e culturalmente construídas e compartilhadas.

Como fatores históricos ligados à dimensão simbólica da leitura, podemos citar a evolução da espécie, a invenção e evolução da escrita, a descoberta da própria leitura, os avanços tecnológicos etc. Em relação às condições sociais, temos, por exemplo, a composição, a produção e a circulação dos gêneros textuais, as práticas e eventos de letramentos, os meios de comunicação, o contexto econômico, político e geográfico etc. Ilustram os fatores culturais ligados à dimensão simbólica, que perpassam o ato de ler: a estética, a língua, os comportamentos, a identidade, os costumes e as tradições de um povo, entre outras coisas.

A fim de corroborar esse ponto de vista sobre a leitura e, conseqüentemente, reforçar o atestado de caráter complexo, multimodal e “multidimensional” desse fenômeno linguageiro, pensamos em desenvolver um estudo que, embora centre em um aspecto específico

da leitura, possa vê-lo sob uma perspectiva mais holística, expansionista, que o considere também em relação a outros fatores internos e externos à dimensão linguística.

Em face disso, pensamos em direcionar nosso olhar para as estratégias (meta)cognitivas de leitura, comumente associadas a textos verbais escritos, no processo de compreensão do texto multimodal por indivíduos que ainda não se apropriaram formalmente do sistema de escrita alfabética da língua, mas que são capazes não só de compreender esses tipos de textos — o que já faz deles leitores, apenas não convencionais —, como também capazes de mobilizar estratégias e outros mecanismos (meta)cognitivos durante o processo de construção de sentidos do texto. Intencionamos oferecer um contributo que evidencie a complexidade da leitura, fortalecendo, assim, os estudos nessa perspectiva e, ainda que despreziosamente, os estudos sobre multiletramentos.

Em linhas gerais, nosso entendimento do que seja *o leitor não convencional* está diretamente ligado a noções abrangentes em torno da linguagem, língua, texto, leitura e letramento. Levando em conta que os (múltiplos e novos) letramentos precedem à apropriação formal da linguagem verbal escrita e entendendo o texto como qualquer manifestação da linguagem — verbal (escrito/oral) ou não verbal (imagem, gesto etc.), produzida por um enunciador, destinada a um enunciatário e que, sendo uma unidade de sentido completo, realiza-se em um dado contexto com um determinado propósito comunicativo — não se sustenta, principalmente, nos dias de hoje com o avanço dos estudos sobre a linguagem, dicotomias que insistem em separar os que “sabem ler” dos que (supostamente) “não sabem ler”.

Considerando essas questões e outras, que discutiremos melhor na fundamentação teórica, partimos da premissa de que todo indivíduo dotado de linguagem ou, até mesmo, em fase de apropriação desta é, na verdade, um leitor, pois tem a capacidade de compreender e interpretar outros textos senão escritos. O fato de alguém não saber ler textos escritos, isto é, não ler o que convencionalmente (do ponto de vista do senso comum) se espera que leia, não o caracteriza, de forma alguma, como um não leitor. Ao encararmos a leitura como compreensão de textos, preferimos adotar o termo “leitor não convencional”, que diz respeito ao indivíduo que lê textos, excetuando os escritos, que se distingue do “leitor convencional”, apenas no fato deste último ler textos, incluindo os escritos. Não se trata aqui, portanto, de “leitura não convencional” como sinônimo de leitura de textos que fogem do cânone, que não são socialmente prestigiados ou que não são eruditos, como alguns autores utilizam, trata-se, porém, de uma premissa ancorada na defesa da inexistência do sujeito não leitor.

Nossa visão de leitura se alinha a uma concepção recente, mas que vem ganhando força e muitos adeptos no campo da Linguística Aplicada (LA). Trata-se de uma visão que concebe a leitura como um sistema adaptativo complexo (SAC), que se fundamenta, pois, na Teoria da Complexidade (TC), a qual recorreremos como um meio de explicar a leitura desse ponto de vista e, assim, subsidiar nossa reflexão.

Em síntese, os sistemas complexos (SC) são constituídos por múltiplos agentes (componentes) interdependentes que se relacionam por meio de um alto nível de interatividade, cuja natureza é geralmente não linear. Essas interações fazem com que os SC sejam dinâmicos e passem por mudanças e transformações. Esses sistemas são, geralmente, abertos, pois podem ser afetados pelo mundo externo, recebem constantes *feedbacks* deste e possuem a capacidade de auto-organização, isto é, eles permitem que seus agentes se adaptem às novas condições do próprio sistema na busca de melhorar seu desempenho.

Os SC também apresentam fenômenos emergentes, imprevisíveis, inesperados, que surgem do “caos” (desequilíbrio). Esse estado de caos surge das interações entre o sistema, seus agentes e o ambiente externo. Além disso, os SC podem ser compostos por outros **subsistemas** também complexos que interagem uns com os outros, influenciando-se. A leitura como componente de dois sistemas maiores, língua e linguagem, “se constitui em um subsistema aberto dinâmico, complexo e adaptativo”, manifestando “características próprias de um sistema adaptativo complexo maior” (Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019, p.163).

Nesse sentido, a leitura é um fenômeno atrelado a uma determinada língua que, por vez, é uma forma de expressão da Linguagem. Em razão disso, concordamos em tratá-la não como um sistema, mas como um subsistema, já que a leitura (mesmo se tratando de textos não verbais) pressupõe uma língua que, por vez, pressupõe a Linguagem.

Nessa linha de raciocínio, que aprofundaremos mais adiante, a linguagem seria, pois, um suprassistema adaptativo complexo (supraSAC/linguagem) que agrega diferentes sistemas também complexos, interdependentes, dentre os quais se encontram as línguas naturais que, por vez, agregam subsistemas, como a leitura, a escrita, a fala, a gramática, dentre outros. Assim, tanto os subsistemas, quanto os sistemas e respectivos agentes, embora autônomos e interdependentes, interagem entre si, exatamente por fazerem parte de um sistema maior.

Em outras palavras, a leitura (subsistema complexo) interage com os demais subsistemas que compõem uma língua (sistema complexo), a exemplo da escrita, fala, gramática etc., com os quais mantém uma relação de interdependência, da mesma forma que interage com outros sistemas abarcados pela linguagem (suprassistema complexo) e/ou com os respectivos componentes desses outros sistemas (imagens, gestos, sons, cores etc.).

Considerando essa perspectiva, entendemos que, no subSAC/leitura, as estratégias (meta)cognitivas (motivação, predição, seleção, inferência, verificação etc.) assumem o papel de **agentes** e, assim, interagem naturalmente com os demais agentes (internos e externos), que compõem esse subsistema, dinamizando o processo de construção do significado do texto. Um agente pode ser entendido, grosso modo, como os elementos ou componentes que fazem parte do SAC. São organizados em agrupamentos estruturáveis, influenciam de forma determinante a dinâmica do próprio sistema, interagem, se adaptam e passam por mudanças a partir dos *feedbacks* advindos do ambiente (interno ou externo), que pode ser o contexto, a circunstância ou o lugar físico e abstrato onde (trans)(o)correm operações de um SAC.

Nesse viés, poderíamos dizer que a leitura silenciosa, uma roda de leitura, uma mediação de leitura, uma contação de história, entre outros contextos, também são ambientes, com os quais o processo de compreensão e interpretação textual interage de forma interdependente e dos quais recebe *feedbacks* constantes. Dessa forma, durante o processo de interpretação do texto, é possível observar e descrever fluxos interacionais ocorridos entre esse agente (estratégias de leitura), **outros agentes** (*conhecimento enciclopédico, conhecimento linguístico, imagens/ilustrações, mediação/mediador de leitura*) em um determinado **ambiente** (mediação de leitura), sem perder de vista as possíveis interações desse agente com o próprio ambiente e sem esquecer que tanto o livro (*materialidade do texto*), quanto o próprio leitor também atuam como agentes do subSAC/leitura.

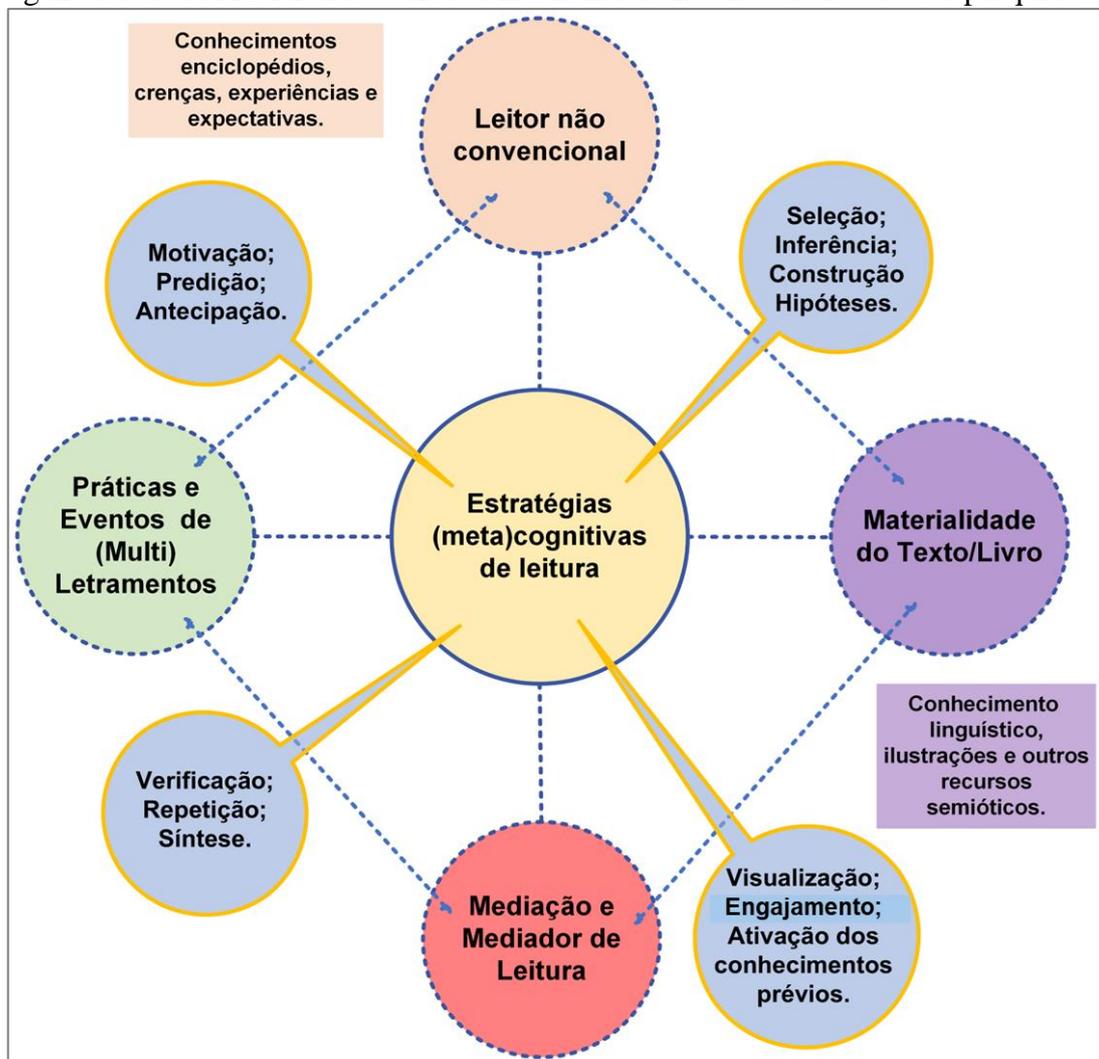
Diante disso, fazemos as seguintes perguntas norteadoras de pesquisa, as quais buscaremos responder ao longo de seu desenvolvimento:

- (1) Quais os possíveis fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas de leitura e outros agentes (internos e externos) durante o processo de compreensão de um texto multimodal, no âmbito da mediação de leitura, por crianças leitoras não convencionais?
- (2) De que maneira esses fluxos interacionais contribuem especificamente para a construção de sentido do texto multimodal apreciado pela criança, leitora não convencional, no âmbito da mediação de leitura?

Portanto, objetivamos realizar um estudo dos fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias de leitura e outros agentes internos e externos do subSAC/leitura (figura 1), durante o processo de compreensão de textos multimodais, no âmbito da mediação de leitura

com crianças leitoras não convencionais, a fim de entendermos de que modo esses fluxos contribuem para a construção de sentidos do texto.

Figura 1 - Diagrama do fluxo interacional entre estratégias (meta)cognitivas e outros agentes do subSAC/leitura observado na análise e discussão dos dados da pesquisa



Fonte: Pesquisador.

Dentro do universo de indivíduos leitores não convencionais, encontram-se as crianças que, devido à idade, ainda não estão no ciclo formal de alfabetização, mas que estão na escola, e há aquelas que não estão na escola, tampouco no ciclo formal de alfabetização, devido às adversidades da vida, por viverem em situações de vulnerabilidade social, por exemplo. São essas crianças que nos interessam mais, pois, os dados provenientes da participação destas corroborarão a proposição da leitura como uma atividade complexa (sistêmica e adaptativa) cuja capacidade, assim como a fala, mas diferentemente da escrita, é adquirida desde muito cedo, sendo a leitura — entendida como ato de compreender textos de

um modo geral — um fator importante, inclusive, no processo de apropriação, desenvolvimento e aprimoramento da língua e da linguagem.

Então, considerar esses leitores não convencionais, que não costumam ser ouvidos em pesquisas linguísticas nem em censos sobre leitura, fortalecerá a proposição com a qual lidamos, enriquecendo ainda mais nosso estudo. Em situação de vulnerabilidade social, dificilmente essas crianças vivenciam práticas planejadas ou sistemáticas de leitura e acabam só tendo acesso a poucas práticas formais e prestigiadas de letramentos. Estando essas crianças em abrigos, espera-se que a unidade de acolhimento, por meio de diversas ações que intensificam ou, até mesmo, proporcionem o contato com a leitura, supra essa carência, o que nem sempre acontece.

De acordo com o levantamento feito pela Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará, em 2019, das 480 crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua, por exemplo, 152 apresentaram dificuldades de aprendizado e **compreensão** (do texto escrito, certamente). Esses dados foram divulgados em uma notícia<sup>1</sup> publicada em 17 de setembro do referido ano pelo jornal Diário do Nordeste.

Conforme a notícia, apenas um dos 19 abrigos para a infância localizados na cidade de Fortaleza dispunham de reforço escolar para as crianças, sem nenhum tipo de auxílio do poder público, o que levou, ainda conforme o periódico, a Defensoria a mover uma ação civil pública contra o referido município, exigindo a garantia de serviços que fortalecessem o rendimento escolar das mais de 480 crianças e adolescentes que moravam em unidades de acolhimento institucionais na Capital, devido à situação de rua, violação psicológica ou física pelos familiares e por outras vulnerabilidades sociais.

Sabemos que a leitura proporciona um engajamento político, social e discursivo, contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes não apenas de entender, por meio da linguagem, o modo como os diversos outros indivíduos percebem e (re)constroem o mundo, mas também capazes de agir sobre esse mundo. Entretanto, no caso dessas crianças, mais do que um meio de acesso e de apropriação de conhecimentos, mais do que uma forma de deleite ou de engajamento político-social, a leitura é uma questão de sobrevivência. Daí a grande responsabilidade que essas unidades institucionais de acolhimento, juntamente do poder público e da sociedade civil, têm em garantir esse bem simbólico a essas crianças.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/apenas-um-abrigo-para-a-infancia-em-fortaleza-tem-reforco-escolar-1.2150964?utm\\_source=whatsapp&utm\\_medium=button-share](https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/apenas-um-abrigo-para-a-infancia-em-fortaleza-tem-reforco-escolar-1.2150964?utm_source=whatsapp&utm_medium=button-share) Acesso em 4 nov. 2019

Do lado oposto, em se tratando de crianças que frequentam a escola e que têm a oportunidade de vivenciarem práticas sistemáticas e diárias de leitura (ou de letramento, de um modo geral), as notícias são mais animadoras. De acordo com dados disponíveis no portal QEd<sup>2</sup>, em 2013, das 100.075 crianças cearenses, de 5º ano, que realizaram a Prova Brasil, 39% encontravam-se no nível adequado de leitura convencional. Em 2015, esse número aumentou para 57%, de um total de 65.505 crianças que realizaram a prova, e, em 2017, esse número saltou ainda mais: 63% das 101.229 matriculadas no 5º ano que realizaram o exame. Isso mostra que, pelo menos no Estado do Ceará, as escolas e o poder público têm feito um bom trabalho com as crianças que estão frequentando a escola, que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange à leitura convencional.

Contudo, nos inquieta imaginar em que situação se encontra a capacidade leitora de crianças que sequer existem para essas avaliações, o que nos leva a questionar como anda a situação da leitura de crianças que vivenciam um estado de “invisibilidade social”. Além disso, ainda que pese a relevância da notícia e dos dados apresentados, a leitura não se restringe à compreensão de textos total ou parcialmente escritos. Assim, faz-se necessário também considerar, nesses censos e nas avaliações de larga escala, habilidades leitoras desenvolvidas por crianças diante de textos materializados por outros modos semióticos, para que se corroborem (1) a ideia de leitura como atividade ampla, multifacetada, multimodal e, portanto, complexa; e (2) a máxima freiriana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Máxima que sintetiza exatamente o raciocínio de que qualquer indivíduo, inclusive os que costumamos chamar de “não alfabetizados” ou “não sabedores do ler”, na verdade são leitores — desde muito tempo são — apenas não convencionais.

Essas discussões, porém, só nos mostram que as investigações feitas em torno da leitura, na maioria dos casos, ainda se preocupam muito com a compreensão de textos escritos e que ainda se prendem muito apenas a leitores, além de convencionais, “visíveis” aos olhos da sociedade, da pesquisa e da Linguística.

Mas, e quanto àqueles “invisíveis” social e academicamente falando — aqueles que não frequentam a escola, dos quais se desconhece a procedência, os quais vivem em situação de rua etc. — o que se diz sobre sua capacidade, proficiência ou habilidades leitoras, sobre seu contato com a leitura? O que nos revelam, especialmente, as pesquisas em Aquisição da

---

<sup>2</sup> QEd<sup>2</sup> é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann com o objetivo de permitir que a sociedade brasileira acompanhe, com uma maior facilidade, a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. O portal consolida e apresenta dados provenientes do IDEB, Censo Escolar, Prova Brasil e ENEM. Para saber mais, acesse <https://www.qedu.org.br/>

Linguagem, em Psicolinguística ou Linguística Aplicada, por exemplo, sobre a relação e a interação desses indivíduos “invisíveis” com os livros, com os textos e, no caso específico desta pesquisa, com as estratégias (meta)cognitivas de leitura? São questões a se pensar.

Por falar em estratégias de leitura, podemos apontar outra problemática também relacionada às investigações em torno da leitura que envolvem esses mecanismos metacognitivos. Grande parte dos estudos sobre estratégias de leitura se referem ao texto verbal escrito e ao contexto acadêmico-escolar.

Ao realizarmos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de pesquisas em cujos títulos constavam o termo *estratégias metacognitivas de leitura* nove foram encontradas. Destas, destacam-se quatro: uma pesquisa de Dias (2003) que se relacionava com crianças, porém matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental e outras duas que envolviam textos literários: uma, poemas, e, a outra, contos. A pesquisa de Moraes (2015) analisava crítica e descritivamente a implementação de um projeto de leitura em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em Palmas/TO, e como estratégias (meta)cognitivas entendiam-se a vocalização, a visualização e a conexão na leitura de poemas.

Já o estudo de Martins (2016) e de Leite (2014), embora considerem a perspectiva, sobretudo, de Isabel Solé (2011), em relação às estratégias de leitura, ambas as pesquisas foram realizadas com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Na primeira, objetivou-se aplicar uma abordagem do ensino de leitura que contribuísse para a formação do leitor literário, através das estratégias (meta)cognitivas, auxiliando os alunos a se tornarem leitores ativos e reconhecerem no conto o discurso universal inerente ao texto literário. Na segunda, realizada numa escola municipal de Boa Vista/PB, buscou discutir como os alunos utilizavam as estratégias (meta)cognitivas nas atividades de leitura e se as atividades do livro didático proporcionavam o uso destas estratégias.

Ao realizarmos uma busca na BDTD por pesquisas em cujos títulos constavam o termo *estratégias cognitivas de leitura*, apenas uma foi indicada no banco. O trabalho de Lopes (1997) tratou da aplicação de uma intervenção didática para alunos do antigo 1º grau (atual Ensino Médio), a fim de verificar os efeitos de uma diretriz pedagógica alternativa centrada no desenvolvimento de aspectos cognitivos relacionados à leitura, destacando as estratégias cognitivas. Realizando, então, uma busca por pesquisas em cujos títulos constavam o termo *estratégias de leitura*, foram identificados no BDTD 131 trabalhos. Desse quantitativo, após uma leitura flutuante, destacamos 24, que envolviam, de algum modo, as categorias “criança”, “texto multimodal”, “texto literário” e “mediação de leitura”, palavras-chave com as quais lidaremos na pesquisa, sobre as quais discorreremos brevemente a seguir.

Ao cruzarmos essas categorias, identificamos 15 trabalhos envolvendo crianças, 6 envolvendo textos multimodal (incluindo os livros de literatura infantil), 6 envolvendo textos literários de um modo geral (excetuando os livros de literatura infantil), e 3 que falavam em mediação de leitura. Considerando esse cruzamento, destacam-se algumas pesquisas.

O trabalho de Souza (2009) teve como objetivo aplicar, atividades que privilegiassem o uso das estratégias de leitura, na perspectiva, principalmente, de Solé (2011), utilizando obras literárias. Embora o trabalho envolvesse crianças, estratégias de leitura e obras literárias, ficou evidente o interesse de vincular as estratégias metacognitivas de leitura ao contexto escolar, já que o trabalho foi desenvolvido com crianças matriculadas na 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Junqueirópolis/SP. A pesquisadora fala que, ao aplicar as estratégias de leitura, utilizando obras literárias, além de favorecer o desenvolvimento de práticas de leitura compartilhadas pelas crianças, baseadas no diálogo, ajudou na inserção de não inseridos socialmente no ato de ler. A pesquisadora se refere às crianças participantes como “não inseridos” por serem oriundas da periferia, por estudarem em escola pública, mas o fato de estarem inseridas na escola, de terem acesso à educação formal, a nosso ver, isso já as torna sujeitos inseridos socialmente.

Na pesquisa realizada por Bataus (2013), fala-se em crianças, literatura infantil e mediação. Porém, o trabalho volta-se também para o contexto escolar, pois parte de observações de aulas ministradas por uma professora, nas quais as estratégias de leitura foram abordadas atreladas à literatura infantil em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Mediação, portanto, se refere a atuação docente em relação ao ensino dessas estratégias. Além disso, o trabalho diverge do que pretendemos realizar ao passo que se refere às estratégias de leitura concebidas por Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008), ocupando-se, ainda, em entender como a professora elaborou o conceito de estratégias de leitura a partir dos encontros pedagógicos de formação continuada.

No caso da investigação feita por Melo (2008), esta envolve estratégias de leitura e texto multimodal. O pesquisador procurou investigar os processos inferenciais mobilizadas para a compreensão das tiras jornalísticas, focalizando os prováveis processos de geração de inferências realizados pelo leitor. Contudo, diferente da nossa proposta, os sujeitos envolvidos eram alunos do Ensino Médio, evidenciando mais uma vez o “apego” às investigações sobre estratégias de leitura atreladas ao contexto escolar. Além disso, enquanto nosso trabalho se volta para o conjunto de estratégias, o de Melo centrou-se em apenas uma estratégia, o que inviabilizou a elaboração de estratégias de leitura do gênero discursivo em questão, por não ser

possível proceder às leituras de uma forma homogênea, nem submeter as tiras em análise a uma única estratégia de leitura.

Silva (2019) também propõem um estudo envolvendo crianças, “estratégias” de leitura e texto multimodal, nesse caso, o gênero é História em Quadrinhos (HQ). Entretanto, as crianças envolvidas são alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural do município de Ingá/PB. Devido sua ligação com o contexto escolar, o estudo se propunha a apresentar uma proposta de atividade, através da leitura de textos, tomando como ponto de referência o gênero textual supracitado. Além disso, estratégia de leitura, neste trabalho, adquire um sentido genérico, nada tem a ver com a concepção com a qual estamos lidando, pois referem-se a técnicas, táticas, meios, artimanhas, enfim, as quais recorreram o professor e os alunos no desenvolvimento da atividade de leitura dessas HQ.

A pesquisa realizada por Costa (2018) parece envolver crianças, estratégias de leitura e ilustrações de livros de literatura infantil. No entanto, trata-se, na verdade, de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo foi analisar as estratégias de leitura para a formação de crianças no Ensino Fundamental, a partir da análise de livros do autor-ilustrador Luís Camargo. A autora reflete sobre como a concepção de criança e sua formação, enquanto leitor mirim, influenciam no momento da criação das obras na visão de um escritor-ilustrador, além de refletir sobre como a visão de arte, literatura e leitura interferem nesse processo.

A pesquisadora conclui que as estratégias de leitura precisam estar presentes no trabalho do professor, para que as crianças vejam sentido em ler e que a formação e a concepção de pequeno leitor influenciam a criação de livros literários pelos autores. Mais uma vez, temos uma pesquisa acerca das estratégias de leitura que além de se restringir ao contexto educacional não ocorre do ponto de vista da criança, ou seja, não se volta para sua capacidade em mobilizá-las, como pretendemos.

Talvez o trabalho que mais se aproxime do nosso tenha sido o que fora realizado por Modesto-Silva (2019). Referida pesquisa objetivou desenvolver práticas mediadas que favorecessem a formação do pequeno leitor, crianças de 0 a 3 anos de idade. Para isso, buscou-se, entre outras coisas, compreender teoricamente as possibilidades de utilização de estratégias de leitura bem na fase inicial da primeira infância e a mediação do ato cultural de ler, no intuito de elaborar e implantar práticas pedagógicas de mediação de leitura com essas crianças, privilegiando as dimensões dos gestos embrionários da prática leitora, com base em Girotto (2016), Girotto e Souza (2010, 2014, 2015, 2016), bem como as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura (Solé, 2011).

Por um lado, esta pesquisa se aproxima da nossa ao envolver crianças que não se apropriaram ainda do sistema escrito, devido à faixa etária. Também pelo fato de a pesquisadora adotar igualmente o pressuposto de que, mesmo na mais tenra idade, os indivíduos já sinalizam a capacidade e a propensão à leitura, como mostram Giroto e Souza (2010, 2015), as quais falam em “gestos embrionários da prática leitora”. Além disso, o estudo também envolve a mediação de livros de literatura infantil. Porém, volta-se para o universo escolar, por delinear uma proposta metodológica de educação literária na fase mais inicial da primeira infância.

Diferencia-se também do ponto de vista metodológico e epistemológico, uma vez que trabalharemos com uma abordagem em torno da leitura e das estratégias à luz da Complexidade. Além disso, consideraremos crianças de faixa etária diferente, optamos pelas que estão na primeira infância, em razão de recorrermos à técnica do “protocolo verbal”, e por articularmos dois aspectos sociais bastante relevantes em relação às crianças de nossa pesquisa: possíveis letramentos prévios e a situação de vulnerabilidade social.

Como se pôde perceber, as pesquisas costumam associar às estratégias de leitura somente ao contexto do ensino e da aprendizagem, à educação formal, o que não é um problema. Mas é preciso cuidado para não reduzi-las a um mero “conteúdo”, dentre os inúmeros de um currículo escolar, e perder de vista a importância de sua conscientização por serem mecanismos inerentes à atividade de compreensão textual, realizada dentro ou fora da escola, e que podem ser mobilizadas por qualquer indivíduo, inclusive os dotados de “pouca linguagem”, a exemplo dos bebês e das crianças pequeninas, como apontam Modesto-Silva (2019), Giroto e Sousa (2010, 2015) e aqueles que não dominam o sistema escrito e que vivenciaram e/ou se apropriaram de poucas práticas e eventos formais e prestigiados de letramentos, em função de viverem em situações de vulnerabilidade social, como pretendemos mostrar.

Se “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1981 [2009]) — o que se inclui aí a leitura das imagens, dos gestos, dos sons etc. — e se o indivíduo se apropria primeiramente do sistema linguístico oral — o que significa dizer que desde muito cedo interpretamos textos materializados nessa modalidade — por que, então, a maior parte das pesquisas, sejam acadêmicas ou censitárias, em torno da leitura e, sobretudo, em relação às estratégias de leitura, se restringem à compreensão de textos escritos? Como “se comportam” as estratégias (meta)cognitivas de leitura no processo de interpretação de um texto que se “atualiza” pela modalidade oral, em associação ao imagético e na interação com outros fatores internos e externos ao processo de construção de significado do texto? Essas são algumas inquietudes que intencionamos considerar nas reflexões e discussões do nosso trabalho.

No que diz respeito à relevância e às justificativas de pesquisa, atualmente, a leitura tem ganhado ainda mais importância e, conseqüentemente, os estudos em torno dessa temática têm se mostrado bastante pertinentes, por evidenciarem a força dessa atividade em nossa sociedade contemporânea para o desenvolvimento humano. Assim, a leitura, especialmente, nunca deixará de ocupar lugar de destaque nesse contexto, pois se faz fundamental em diversas práticas sociais, desde as mais simples e cotidianas até as mais sofisticadas e, nessa perspectiva, todos nós, usuários da língua, precisamos nos apoderarmos dessa ferramenta para garantirmos nossa inserção e contribuição nessas práticas.

Socialmente falando, nossa pesquisa se justifica pelo fato de a leitura, além de ser uma atividade essencial no mundo extremamente letrado e globalizado em que vivemos, ser seu desenvolvimento e aprimoramento de responsabilidade não apenas da escola, mas também da família, do poder público, enfim, da sociedade em geral. Nesse sentido, assim como o fez Antonio Candido (1918-2017) em relação à Literatura, enxergamos a leitura como um direito humano universal, ressaltando que, considerando a perspectiva de Candido (1970 [2004]), para ter acesso àquela é preciso garantir primeiramente o acesso a esta, por isso ser a leitura um direito humano ainda mais primordial.

É certo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu 26º artigo, garante que “toda pessoa tem direito à educação” e esta deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar que, por vez, deve ser obrigatório (ONU, 1948). A DUDH, porém, refere-se a uma perspectiva formal de educação e, conseqüentemente, a leitura convencional, como um dos aspectos que compõe essa educação formal, apenas é vista como um direito nessas circunstâncias, em “estar na escola”. Mas, a leitura vai além da educação formal, pois é um dos meios para acessá-la, e, sendo assim, qualquer criança, independentemente de estar ou não na escola, deve ter minimamente o direito a ela e, por conseguinte, aos diversos letramentos. Da mesma forma que é difícil aceitar que milhares de crianças espalhadas pelo mundo tentam sobreviver diariamente sem o alimento que lhes sustenta o corpo, também é inquietante ver que tantas outras sobrevivam sem o “alimento” que lhes sustenta a razão, o pensamento, e que lhes permitem agir no e sobre o mundo, possibilitando transformar a própria realidade, inclusive.

Por extensão, nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura também o direito desses indivíduos a uma educação formal, apontando para aspectos da ordem do acesso e permanência na escola; ao respeito por parte de seus educadores; à participação em entidades estudantis; à participação e ciência dos pais sobre os processos pedagógicos etc. (Brasil, 1990).

Mas, em se tratando do âmbito da educação formal, principalmente, nenhuma dessas coisas acontecem sem que haja um mínimo de letramento.

Dessa forma, defendemos também que, no ECA, a leitura deveria figurar como um direito inalienável, autônomo e anterior, inclusive, ao próprio direito à educação formal e ao direito à cultura, justamente por seu caráter basilar para o “pleno desenvolvimento [e] preparo para o exercício da cidadania” da criança e do adolescente, conforme estabelece o artigo 53 desse estatuto. Então, nos interessa, em termos de pesquisa, voltarmos-nos para aquelas crianças que, devido a questões de vulnerabilidade social, como algumas que vivem em certos abrigos, possam não ter usufruído plenamente do direito à educação e, conseqüentemente, do direito à leitura, ainda que convencional, já que o desenvolvimento e aprimoramento desta têm sido oficialmente de responsabilidade da escola, como bem enfatiza Dutra (2016).

Em razão da maioria das pesquisas sobre leitura pouco ou quase nunca considerar dados provenientes de informantes em situação de vulnerabilidade social e que vivenciaram poucas práticas e eventos formais e prestigiados de letramento, como as crianças em questão, um olhar voltado para essas informações contribuirá ainda mais com os estudos na área, principalmente por evidenciar o caráter complexo e a amplitude dessa atividade. Por isso, intencionamos realizar um estudo à luz da abordagem de leitura complexa, inspirada na TC, através da qual se concebe a língua e a linguagem como um SAC.

A escolha por essa abordagem se justifica em razão de acreditarmos que, em relação à decodificadora, à psicolinguística e à interacional, essa é a que melhor explica o fenômeno da leitura em amplitude. Ela dispõe de insumos teóricos que se aproximam mais da noção de texto com a qual se lida atualmente, uma noção bastante abrangente que leva em conta as múltiplas semioses e modalidades, através das quais este pode se materializar na linguagem e, entre outras coisas, entende que o significado do texto emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura.

De igual modo, dar visibilidade e voz aos referidos informantes nas pesquisas linguísticas é fundamental, pois eles são usuários da língua e, assim sendo, merecem também ser ouvidos como quaisquer outros, para, a partir daí, se pensar, quem sabe, em políticas públicas ou intervenções, mesmo partindo da sociedade civil (abrigos, ONGs, igrejas, voluntários, etc.), que possam garantir, assegurar e/ou proporcionar o pleno direito à leitura desses cidadãos já tão fragilizados econômica, social e culturalmente.

Fomentaremos, então, uma pesquisa interdisciplinar em que o objeto de estudo, a leitura, será compreendido sob a convergência de aspectos ligados à LA, à Cognição, à Linguística Textual, à Literatura, à Semiótica Social e, de certa forma, à Assistência Social.

Assim, liga-se à LA por nos debruçarmos sobre um fenômeno ligado a *práxis* humana na qual se situa o uso da língua e linguagem, pois, segundo Moita Lopes (2011, p. 18), a LA deve ser vista como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da língua e da linguagem. Nesse sentido, conforme Cook (2013, p. 05), ela “se propõe a investigar os problemas do mundo em que a linguagem está implicada” o que se inclui, obviamente, a leitura.

Relaciona-se à Linguística Textual por trazermos uma discussão, mesmo que breve e geral, sobre a noção de texto adotada. Por tratarmos da mediação e do livro de literatura infantil, dialoga com a Literatura. Liga-se à Cognição por centrarmos nas estratégias (meta)cognitivas de leitura e por abordá-las em associação à TC. Tem relação com a Semiótica Social por considerarmos, na análise da compreensão de textos multimodais, aspectos ligados à linguagem não verbal. E, finalmente, relaciona-se com a Assistência Social por articularmos leitura e contexto de vulnerabilidade social, por se realizar com crianças em um abrigo.

O estudo foi realizado com crianças que residem em uma unidade de acolhimento institucional, localizada na cidade de Fortaleza, voltada especificamente para o acolhimento de crianças, regulamentada pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC). A escolha por realizar a pesquisa nesse tipo de ambiente se justifica pelo fato de que, neles encontraremos com maior facilidade nosso público-alvo, além do fato de que nesses espaços o contato com esse público se torna mais viável e, assim, teremos um maior controle sobre os procedimentos da pesquisa, viabilizando-a.

Academicamente falando, além de contribuirmos com os estudos recentes em torno da abordagem complexa de leitura e de considerarmos dados provenientes de usuários da língua que normalmente “não têm voz nem vez” dentro das pesquisas em LA, intencionamos ampliar ligeiramente o escopo das estratégias (meta)cognitivas de leitura, de modo a contemplar aspectos relativos a elementos da visualidade e da avaliatividade, por exemplo.

A opção por envolvermos crianças que vivenciaram situação de vulnerabilidade social apresenta natureza dupla: uma social e outra metodológica. Social pelas questões de engajamento político-social, já apresentadas, que serviram de mote para sua realização, o que não faz desses aspectos menos científicos ou menos importantes. Metodológica pelo fato de essas crianças potencialmente se enquadrarem no perfil que buscamos.

Pretendemos elaborar um instrumental que possa identificar letramentos anteriores ao ingresso no abrigo, vivenciados pelas crianças participantes da pesquisa, a partir da sondagem de práticas sociais e desempenho em pequenos testes que aferem habilidades básicas

da lectoescritura<sup>3</sup>, considerando três campos da vida social: familiar, educacional e público. Dessa forma, teremos insumos para traçar melhor o perfil dos nossos informantes.

Além disso, Franco (2013, p.187) observa que, em virtude de ser a complexidade um paradigma emergente, “ainda há poucos trabalhos de mestrado e doutorado que investigam fenômenos a partir dessa visão”. Acrescenta o autor que “no campo da Linguística Aplicada, há poucos pesquisadores brasileiros que trabalham com a complexidade em alguma linha de pesquisa na pós-graduação”. A relevância do nosso trabalho também se relaciona com o fortalecimento dos estudos na área (LA) à luz dessa perspectiva (complexidade).

Em termos teóricos, apoiamo-nos, sobretudo, em Kress (2005), Kress e van Leeuwen (2006), Santaella (2012), Silvestre (2005) e Dionísio (2005) em relação à multimodalidade, à imagem e quanto à leitura de textos multimodais; Kato (1995) e Jouve (2002), quanto à leitura de um modo geral; Larsen-Freeman (1997, 2006, 2010) Larsen-Freeman e Cameron (2007), Beckner *et. al.* (2009) Paiva (2016, 2019), Franco (2011, 2013), Leffa (2016), Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019), no que concerne à língua, linguagem, texto e leitura à luz da Complexidade; Solé (2011), Serra Capellera e Oller Barnada (1997, 2003) e Boyles (2004), em relação às estratégias (meta)cognitivas de leitura; Rojo (2006) Coelho (2000) e Lima (2018), no que tange aos (multi)letramentos, à literatura infantil e à mediação de leitura.

As discussões acerca dessa base teórica serão apresentadas nos próximos capítulos, que se organizam em tópicos e/ou subtópicos. No capítulo intitulado “Linguagem, Língua e Teoria da Complexidade”, discutiremos sobre a complexidade que envolve a natureza e a realização desses fenômenos, relacionando-os à luz dessa perspectiva, e discutiremos a interdependência entre os (supra) (sub) sistemas complexos. No capítulo intitulado “Texto e Complexidade”, discorreremos sobre a noção de texto, de um modo geral, e especificamente, sobre a noção de texto multimodal, estabelecendo uma relação com essa perspectiva, e discutiremos como os livros de literatura infantil podem se encaixar nessa categoria.

No capítulo intitulado “Leitura e Complexidade”, discutiremos sobre leitura, leitores não convencionais, estratégias (meta)cognitivas e mediação de leitura, articulando com a perspectiva da Complexidade. Revisitaremos o conjunto conceitual das estratégias, contemplando outros aspectos envolvidos no processo de compreensão, a exemplo da linguagem visual e da avaliatividade.

---

<sup>3</sup> O termo tem origem na Língua Espanhola. Com base em Ferreiro e Teberosky (1986), estamos chamando de lectoescritura a união dos processos intimamente relacionados à leitura e à escrita.

No capítulo destinado à *Metodologia*, apresentaremos as características da pesquisa, retomaremos o objetivo geral e os objetivos específicos, relacionando-os com pressupostos, premissas e perguntas norteadoras. Discorreremos também sobre o universo da pesquisa, sobre os procedimentos e instrumentais, que podem ser consultados no apêndice deste trabalho, também explicaremos como serão o tratamento e a análise dos dados.

Por fim, no capítulo subsequente, intitulado *Análise e Discussão dos Dados*, apresentaremos os resultados da pesquisa e, na sequência, teceremos as *Considerações finais*, seguidas das *Referências*, *Apêndices* e *Anexos*.

## 2 LINGUAGEM, LÍNGUA E TEORIA DA COMPLEXIDADE

*Só o homem entre os viventes possui a linguagem.*  
(Aristóteles)

A linguagem é um fenômeno complexo que reflete a complexidade humana. Ao se realizar, converge diversos fatores (sócio-histórico-culturais e biocognitivos) com vistas à produção de sentidos, nos permitindo comunicar, pensar, agir no mundo e interagir com este e com os demais seres que nos rodeiam, possibilitando, inclusive, em algumas situações, “modificá-los”. É a linguagem que permite nos identificar como seres pensantes, significar nossa existência e a (in)existência do outro ou de algo, nos situar no tempo e no espaço, enfim, nos diferenciar dos demais seres.

A linguagem é uma capacidade humana, conquistada ao longo da evolução (sócio-histórico-cultural, biológica e cognitiva) do Homem ou, quem sabe, o próprio fator que lhe permitiu ou o condicionou a evoluir e que evoluiu ao passo que este evoluía. Fischer (1999) aponta que a capacidade de falar tenha surgido com o *homo sapiens*. Com ele, desenvolveu-se um processo de pensamento complexo e de frases complexas que possibilitaram às sociedades baseadas na fala se desenvolverem. Teria essa capacidade linguística se consolidado com o aparecimento do *homo sapiens sapiens* (os primeiros humanos anatomicamente modernos), os quais já possuíam todas as faculdades físicas necessárias para a fala tal como a conhecemos.

Biólogos apontam que há 130 mil anos teria surgido o FOXP2, gene associado com o desenvolvimento da fala, incluindo a capacidade gramatical. Seu surgimento coincide com o período do aparecimento do *homo sapiens sapiens*, entre 150 e 100 mil anos atrás, sendo nossa capacidade da fala atribuída, em parte, à evolução desse gene. Fisher *et. al.* (1998), através de suas pesquisas relacionadas ao Projeto Genoma Humano, anunciaram que esse gene está aparentemente destinado a controlar a capacidade linguística. Suas pesquisas e de colaboradores, como Lai *et. al.* (2000), MacDermot *et. al.* (2005), Groszer *et. al.* (2008), entre outros, apontam que defeitos nesse gene provocam perturbações na linguagem, como distúrbios relacionados à conjugação de verbos, à distribuição e referencialidade de pronomes, à elaboração de orações subordinadas, além de diversos casos de dificuldade em realizar ações motoras específicas e voluntárias dos sons da fala têm sido relacionados à mutação no gene.

Mas, antes do *sapiens*, com o *homo neandertalensis* teria surgido um modo rudimentar de vocalização que, de alguma forma, se aproximava do *sapiens*. Segundo Fischer (1999), a partir da anatomia dos neandertais, acredita-se que a tonalidade e a melodia

desempenhavam um papel importante na faculdade de comunicar ideias e no desenvolvimento de uma sociedade baseada no som, na canção, embora algumas vogais, como [i], [a] e [u] não devem ter sido pronunciadas por essa espécie. Além disso, o *homo habilis*, apesar de não possuir os atributos físicos na laringe e o controle da expiração, não estando, pois, suficientemente desenvolvido para fazer surgir a fala nos humanos, conseguia se comunicar essencialmente por meio de gestos, grunhidos, guinchos e outros meios.

O fato é que a linguagem é tão antiga quanto o Homem, tendo sempre acompanhado seu desenvolvimento e evolução. E até hoje isso acontece, justamente por refletir nossa complexidade. Lembremos de que as pinturas rupestres remontam do período Paleolítico, época na qual teria surgido a humanidade, entre 4,4 milhões e 8.000 a.C. As mais antigas de que se tem notícia encontram-se na Caverna de Chauvet<sup>4</sup> e datam de um período entre 30.000 e 32.000 a.C. Esse tipo de pintura nos fornece indícios de como viviam os seres da época, como eles pensavam e como interpretavam o mundo.

Não se pode negar que esses desenhos feitos no interior de cavernas e grutas tinham um caráter comunicativo, pois, de certa forma, transmitiam às outras tribos ou aos outros nômades, que por ali passassem, seus anseios e preocupações com a caça, com a fertilidade (da terra e da mulher) e com os rituais. Em outras palavras, havia uma intenção, produziam sentidos e, assim sendo, eram uma forma de linguagem, assim como os gestos, no caso do *homo habilis*, também podem ser assim considerados.

No período Neolítico, os seres dessa época passaram a produzir esculturas e monumentos megalíticos, que são grandes pedras dispostas em composições únicas, como a de Stonehenge (Inglaterra). O que são esculturas e alguns monumentos senão uma forma de linguagem? E, no caso especial da arte rupestre, se antes se restringiam a desenhos que representavam figuras naturais e realistas, agora representavam também temas ligados ao cotidiano, à racionalização do homem (camponês, agricultor), passaram a ser menos realistas, alguns até abstratos, e traziam representações de danças, sugerindo a ideia de movimento.

Àquela altura, nossos ancestrais já deveriam ter não só desenvolvido a fala, como já a dominavam, pois nesse período, segundo os historiadores, a humanidade teria vivido uma grande revolução cultural, marcada pela descoberta da agricultura, domesticação de animais, multiplicação de utensílios, criação da cerâmica e pelo surgimento dos primeiros aglomerados

---

<sup>4</sup> Localizada na França, é considerada patrimônio mundial da UNESCO, justamente por conter as mais e bem preservadas pinturas rupestres do mundo. Imagens das pinturas e outras informações estão disponíveis em <<http://whc.unesco.org/fr/list/1426/>>. Acesso 02 mar. 2020.

populacionais. Isso significa que o homem havia se complexificado, o espaço que o cercava também e, conseqüentemente, a linguagem seguia se aprimorando, que resultaria numa nova forma de realização: a escrita.

É na Idade dos Metais, na etapa seguinte da chamada pré-história, que o homem vivencia uma evolução ainda maior. O desenvolvimento da metalurgia, com a fabricação de ferramentas e armas de metal, mudou consideravelmente a vida dos povos pré-históricos. Nesse período, surgem as primeiras cidades, algumas dariam origem às mais importantes civilizações antigas, novas relações sociais foram estabelecidas. Mais uma vez, a humanidade se complexificou e a linguagem acompanhou essa complexificação, culminando no surgimento da escrita, por volta de 4.000 a.C., feita com argila e cunha, uma ferramenta de metal. O surgimento da escrita representou um divisor de águas na História, marcando o fim da pré-história.

Mas, o desenvolvimento ou, como preferimos, o aprimoramento da linguagem não parou por aí. O homem continuou se complexificando, a interação com o mundo também e, por conseguinte, a linguagem. Assim, acompanhando esse progresso, surgiram a escrita hierática, demótica, hieroglífica e o papiro, no Egito; a escrita nahuatl dos Astecas e os hieróglifos dos Maias, na América Central; a escrita ideográfica e o papel, na China; e o alfabeto, inventado pelos fenícios, aprimorado pelos gregos e romanos, surgindo a representação fonética.

Depois, com o passar do tempo, aprimoramos a tecnologia e os meios de comunicação, desenvolvemos a imprensa, entre outras coisas, e a linguagem, em geral, mais uma vez acompanhou essa evolução: desde as mensagens em papiro, passando pelo jornal, pela fotografia, pelas HQ, pelos programas de tevê e de rádio, chegando às redes sociais, sem contar os sofisticados e inimagináveis filmes contemporâneos de Hollywood, que certamente deixariam admirados os Irmãos Lumière e Charlie Chaplin.

Tudo isso apenas evidencia o quanto a linguagem é um fenômeno complexo e multifacetado, pois congrega, ao mesmo tempo, aspectos sociais, históricos, culturais, biológicos e cognitivos. Ela é fruto do progresso humano, tão essencial para a humanidade que nos acompanha há milhares de anos, como vimos. Por essa razão, desde a Antiguidade Clássica aos dias de hoje, busca-se entendê-la e explicá-la, o que faz dela uma fonte inesgotável de discussões e de conhecimentos.

Nessa busca por respostas, surgiram, ao longo do tempo, diferentes concepções sobre ela que refletiram, por vez, em concepções sobre língua, texto, leitura etc., e que, por uma questão epistemológica, concebiam-na sob a ótica fragmentada de vários aspectos, sendo que são exatamente eles juntos que imprimem esse caráter complexo e multifacetado. E é essa característica que nos mostra o quanto algumas dessas diferentes concepções e teorias não

estavam totalmente equivocadas, pois, em algum momento, apontaram para aspectos que fazem, sim, parte da natureza complexa da linguagem.

As discussões mais antigas sobre linguagem, das quais se tem registro, advêm da Antiguidade Clássica. Em meio às discussões sobre a retórica, Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.), por exemplo, defendia que o pensamento existiria para além da linguagem, pois ela exercia basicamente uma função expressiva e representativa, dela não dependeriam o pensamento nem a realidade. O filósofo grego acreditava que os conceitos se organizavam puramente da razão e, portanto, eram universais, ou seja, eram iguais para todos os seres humanos, o que diferenciava era a forma de exteriorizá-los. As línguas eram diferentes, mas a estrutura do pensamento e os conceitos não (Costa, 2012).

Séculos mais tarde, contrariando essa ideia, estudiosos pré-saussurianos como Humboldt (1836 [1988]) defendiam que a linguagem e o pensamento consistiam em uma unidade. Saussure (1916[2006], p.22), fundador da Linguística Moderna, também discordava da ideia aristotélica de que os conceitos preexistissem às palavras. Para ele, uma língua organiza estruturalmente o pensamento que separado dela não passa de “uma massa amorfa e indistinta”. Ele diferenciou língua e linguagem, sendo esta algo maior na qual aquela está inserida, pois ela seria “um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem”.

Saussure vislumbrou também a língua como um sistema (*langue*) de natureza, ao mesmo tempo, psíquica e social, à medida que estaria na mente do falante e à medida que as regras que a estruturam serem convencionais. Trata-se de um sistema composto por um conjunto de signos linguísticos, que se distinguem entre si por oposição, não por suas propriedades físicas, não havendo nenhuma relação direta ou motivada entre eles e as coisas no mundo que designam. Nessa visão, a língua é um sistema abstrato de valores, dissociado de seus usos e realizações (*parole*).

Apesar de priorizar o sistema a partir de seu aspecto abstrato, o que não deixa de ser um fator que está relacionado às línguas naturais, Saussure foi feliz ao perceber a língua como um dos fatos da linguagem, não como equivalentes, como um sistema não estático, também ao reconhecer, mesmo que superficialmente, aspectos sociais (convencionalidade e arbitrariedade do signo) e cognitivos (conceito, memória acústica, relações associativas etc.) a ela relacionados. Entretanto, ao concebê-la pelo aspecto da abstração, ficaram de fora, porém, os sujeitos, que desempenham um papel importante, os usos, o texto, entre outros fatores.

Ao se definir a linguagem como entidade abstrata em relação ao pensamento ou à psique, surge uma concepção que atribui a ela o papel de externar o pensamento humano, ou seja, exteriorizar o conteúdo psíquico. Ela é vista como um mero reflexo de processos mentais,

como se se construísse no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma “tradução”. Associa-se, pois, a capacidade linguística à capacidade de organizar ideias e pensamentos. Acreditamos que linguagem e pensamento se complementam, são fenômenos interdependentes. Não se pode recorrer à linguagem sem que haja participação do pensamento, tampouco o pensamento sem a linguagem é inacessível, pois a própria consciência do pensar se deve à linguagem. Além disso, nem sempre há relação direta entre a simplicidade ou complexidade do pensamento e a simplicidade ou complexidade da linguagem, pois uma expressão simples como “penso, logo existo”, frase icônica do filósofo René Descartes (1596–1650), reflete, na verdade, um pensamento complexo.

A linguagem também foi concebida como um comportamento, segundo uma visão behaviorista. Bloomfield (1961), nesse sentido, concebeu a língua como fenômeno de resposta a determinados estímulos fisiológicos, ambientais, biológicos etc. Os enunciados linguísticos seriam apenas hábitos ou construídos por meio de um hábito. Conforme essa visão, a aquisição da linguagem consiste em uma cadeia de estímulo-resposta-reforço, em que o ambiente fornece os estímulos, a criança fornece as respostas e o adulto recompensa ou reforça sua produção. Dessa forma, a linguagem, é adquirida por imitação, conseqüentemente, aprende-se uma determinada língua, mantendo ou eliminando comportamentos linguísticos.

Dentre as críticas que foram feitas a essa perspectiva, estão a desconsideração proposital de aspectos ligados à significação e, em termos de aquisição, a criatividade da criança em produzir expressões que um adulto normalmente não produz, mas que segue uma lógica do sistema linguístico, como “eu sabo”, “desacende a luz” etc. Segundo o Interacionismo, a criança se apropria da linguagem pela interação cotidiana com indivíduos linguisticamente mais desenvolvidos com base em capacidades cognitivas mais gerais, entre elas a imitação, o que significa dizer que Bloomfield, quanto a esse aspecto especificamente, não estava totalmente equivocado. A imitação é um dos fatores, mas não o único e, em relação a outros, talvez nem seja um dos mais relevantes no processo de apropriação da linguagem. O erro foi reduzir a linguagem a esse aspecto, associar a uma mera reação mecanicista, instintiva, quase inconsciente, quase como resultado de um adestramento.

Distanciando das visões anteriores, surge uma concepção inatista de linguagem que a concebe como um dispositivo biológico e universal. A partir dessa visão, pretendia-se chegar à natureza da linguagem humana através da descoberta dos chamados universais linguísticos, que se justificariam pela hipótese da existência de uma Gramática Universal. Assim, todos os seres humanos estariam biologicamente preparados para desenvolver a faculdade da linguagem,

bastando para isso estarem expostos à determinada língua, já que haveria regras comuns (princípios) que se fixariam conforme as especificidades de determinada língua (parâmetros).

Nesse sentido, Chomsky (1957 [2002], p.13) concebe a língua como “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” e desenvolve o conceito de Gramática Gerativa, que seria a capacidade ou a disposição mental dos falantes gerarem sentenças bem formadas (que atendem às regras internas da língua). Essa capacidade seria a *competência linguística*, que se refere ao conhecimento que o falante ideal tem das regras internas de sua língua, sendo essas regras propriedades formais e inerentes à estrutura da mente. A competência é vista como um aspecto da nossa capacidade psicológica geral, que faz parte do nosso equipamento biológico.

Assim, a aquisição da linguagem se daria pela “autoconfiguração” de uma gramática da língua na mente da criança a partir dessas propriedades inatas e com base nos dados linguísticos (*input*) aos quais ela foi exposta. Em contrapartida, Chomsky propôs a noção de *desempenho* que diz respeito, de um modo geral, ao uso efetivo da língua em situações reais, mas que esse uso não seria determinado apenas pela competência linguística, mas também por uma variedade de fatores não linguísticos, como a convenção social, as condições psicológicas e fisiológicas envolvidas na produção dos enunciados, entre outros.

O problema dessa perspectiva foi achar que a linguagem já vem pronta no cérebro dos indivíduos, que nem se dão ao trabalho de acioná-la, pois ela mesma se aciona ao entrar em contato com os insumos que circulam no ambiente. Embora não acreditemos que seja assim, Chomsky não estava totalmente equivocado ao defender que os humanos, ao contrário dos demais seres, tenham uma predisposição em adquirir a linguagem, especialmente a fala. Também não se pode negar que fatores biológicos desempenhem um papel importante na aquisição, no desenvolvimento e na realização do fenômeno. Cada vez mais, pesquisas sobre o FOXP2 evidenciam a estreita ligação entre esse gene e a linguagem, principalmente, a fala. Vimos que mutações ocorridas na espécie humana ao longo do tempo possibilitaram características neurofisiológicas que favoreceram o desenvolvimento ou o aprimoramento da linguagem (especialmente da fala), embora esta não se limite a esses aspectos, não podendo ser definida apenas sob essa ótica.

Contrapondo a noção de *competência*, Hymes (1995) defendia a ideia de linguagem como fenômeno social, rejeitando a concepção que a via como um conjunto de propriedades formais, inatas e universais que se localiza na mente humana, como “órgão biológico”. Assim, propôs a noção de *competência comunicativa* atrelada à linguagem, que permitiu florescer novas visões sobre língua, texto, leitura etc.

Nessa perspectiva, a linguagem passa a ser entendida como instrumento em função da comunicação, sendo todo processo comunicativo condicionado pela língua, vista, inicialmente, ainda como um código que materializa uma mensagem (conteúdo da comunicação), transmitida por um emissor (falante ou escritor) a um receptor (ouvinte ou leitor) através de um canal. Nesse sentido, cabe ao emissor manejar esse código para transmitir informações e, ao receptor, o mero exercício da decodificação. Entretanto, ao entender a linguagem à luz da teoria da comunicação, proposta por Jakobson (2010), permite-se uma concepção de língua centrada nos usos linguísticos.

Para Halliday (1974), a língua é um sistema funcional, desenvolvido para satisfazer as necessidades humanas, ligado intrinsecamente ao sistema social. Nessa perspectiva, a língua passa a ser baseada no uso real, o que significa dizer que não se concebe mais, nesse âmbito, separações entre *langue* e *parole* ou entre *competência* e *desempenho*. A língua é concebida como instrumento de comunicação, ela não existe em si e por si mesma, mas em virtude de seu uso para comunicar, isto é, sua função principal é o estabelecimento da comunicação entre seus usuários. Nesse sentido, a aquisição da linguagem se dá na interação comunicativa entre a criança e seu ambiente, ou seja, em contextos reais de uso.

Esses linguistas sequer estavam equivocados ao conceber a linguagem em função da comunicação. De fato, essa é uma função social muito importante desempenhada por ela, pois comunicar é, sem dúvida, o propósito predominante quanto a sua realização. Mas ela não se resume a isso, pois é também uma forma de ação no mundo. Por exemplo, quando um juiz perante um tribunal profere “eu o declaro culpado”, não está apenas comunicando, mas agindo, consolidando um fato, sentenciando.

Contudo, as reflexões sobre linguagem caminhavam para uma visão que a conceberia a nível de processo interativo, pois concebê-la como mero instrumento de transmissão e recepção de informações já não fazia mais sentido. Assim, passou-se a enxergá-la como processo de interação entre indivíduos, consigo mesmos, entre si e com o mundo. Renova-se o entendimento sobre linguagem e, conseqüentemente, sobre língua, texto, leitura e outros correlatos, antecipado por Bakhtin (2006).

A linguagem vista como processo de interação é o meio pelo qual os seres humanos estabelecem relações sociais, além dela própria se constituir a partir da interação entre os indivíduos. Arelada a essa concepção, surge a ideia de enunciação como processo constituinte do discurso e a linguagem também passa a ser vista como elemento fundador de realidade(s), não como uma mera representação dela. Inaugura-se uma visão sociointeracionista da linguagem, em que as significações são distintas a cada ato e construídas na relação mútua entre

enunciador e enunciatário, determinadas pelas condições de produção e circulação do discurso e pela conjuntura sócio-histórica.

Até então, essa perspectiva é a que trazia uma concepção de linguagem mais abrangente, pois não rejeita totalmente as anteriores, mas tenta ressignificá-las. Assim, considera em sua definição de linguagem e, conseqüentemente, de língua, aspectos sociais, históricos e ideológicos. Entende o papel fundamental que os sujeitos desempenham na constituição e realização desses fenômenos. Embora sua abrangência esteja mais condicionada a aspectos culturais, ela representou um grande avanço.

Nessa perspectiva, passa-se a dar ênfase ainda maior à dimensão social da língua, vista como uma atividade em que o processo verbal (enunciação) é mais importante que o produto (enunciado), evidenciando seu caráter dialógico e polifônico. Essa nova forma de pensar a linguagem, intensificou ainda mais a preocupação com os usos linguísticos. Entendê-los implica considerar os arranjos e os recursos pelos quais se constrói um texto, que torna um elemento central nessa perspectiva e cuja concepção passa a ser ainda mais ampla.

Diante de tudo isso, entendemos a linguagem como um macro sistema complexo, multimodal e multifacetado, pois agrega não apenas diversos sistemas semióticos, mas também outros fenômenos, processos e, inclusive, artefatos na demanda da produção de sentido(s) e, ao mesmo tempo, a própria capacidade humana em recorrer a esses e outros fatores em prol dessa demanda. A linguagem e seus correlatos (língua, aquisição da linguagem, texto, produção textual, leitura etc.) também são fenômenos multifacetados, multimodais e complexos, pois sofrem influência de vários domínios da vida humana (biológico, fisiológico, psicológico, histórico, cultural etc.). Dessa forma, concebemos a linguagem sob o paradigma da Complexidade, que busca o conhecimento do todo e reconhece a influência de fatores internos e externos ao fenômeno.

Compactuando com Paiva (2016, p.331), “a língua é parte de um sistema multimodal complexo em que cada modo é responsável por uma tarefa comunicativa diferente, mas interdependente de outros modos”, uma vez que “as práticas sociais de linguagem acontecem de forma complexa devido à interdependência dos vários modos de produção de sentido e que a língua é apenas um desses modos”. Nesse viés, “modos” são os diversos elementos do sistema complexo de produção de sentidos (gestos, expressões faciais, artefatos culturais, entonação, sons, entre outros).

Desde meados do século XX, alguns cientistas refutavam a visão clássica de ciência que separa e analisa as partes do todo, isto é, de maneira fragmentada em que o conhecimento sobre um dado fenômeno se constrói em departamentos ou setores. Entre 1950 e 1968, surge a

teoria geral dos sistemas (TGS) a partir de trabalhos publicados pelo biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1972).

Essa teoria propõe uma nova maneira de ver a ciência e de interpretar os fenômenos por ela estudados, substituindo os princípios reducionistas, mecanicistas e sintéticos pelo expansionista, que sustenta que todo fenômeno é parte de outro maior; teleológico, em que a causa é uma condição, mas não o bastante para que surja o efeito; e analítico, que tenta explicar o fenômeno como parte de um sistema maior.

Nesse sentido, a TGS permitiu reconceituar os fenômenos em uma perspectiva global, possibilitando a inter-relação de aspectos ou assuntos de natureza completamente diferente. Isso porque essa abordagem prima por considerar o maior número possível de variáveis internas e externas que, de algum modo, influenciam em todo processo existente na organização ou fenômeno.

Nas décadas posteriores às publicações dos trabalhos de Bertalanffy, os postulados da TGS foram bastante difundidos em diversas áreas e se intensificaram com a evolução da ciência moderna, em que muitos fenômenos foram problematizados e conceitualizados a partir de diferentes campos científicos, reforçando a tendência para a integração entre as ciências (naturais e sociais). Ao contrário da perspectiva mecanicista, no pensamento sistêmico (ou complexo), os objetos de análise são compreendidos como “parte de um sistema que interage com outros sistemas de forma que todos os elementos se realimentam internamente e externamente”, fazendo com que “a variável original seja alterada completamente” (Almeida Jr; Pelosi, 2018 p.5).

Podemos definir um sistema como um conjunto construído de partes e elementos (componentes, unidades, propriedades estruturais e processuais) interdependentes que se inter-relacionam, isto é, que interagem constantemente entre si e com seu ambiente externo, formando um todo coeso e coerente.

Os sistemas complexos por serem formados de múltiplos agentes internos e externos, cujas interações determinam seu comportamento, são dinâmicos, pois mudam com o tempo, apresentam um comportamento imprevisível, dada sua relativa estabilidade, ou seja, não são lineares nem estáticos. Além disso, são geralmente abertos, já que também são afetados pelo exterior, são sensíveis ao *feedback*, à memória e a seu próprio histórico, são auto-organizáveis e adaptáveis, uma vez que permitem que seus componentes se ajustem em busca de um melhor desempenho. Assim, os organismos, a infraestrutura, uma rede de comunicação, o cérebro humano, um país, um bioma, o clima são exemplos de sistemas complexos.

Larsen-Freeman (1997) foi quem aproximou a LA da TC, ao publicar seu artigo seminal, intitulado *Chaos/complexity Science and second language acquisition*, em que estabelece semelhanças entre os sistemas complexos e a aquisição de segunda língua. Ao adotar essa perspectiva, a pesquisadora concebe a língua e linguagem como um SAC e, ao estabelecer essas semelhanças, apresenta características que são comuns a esses sistemas: (1) dinamicidade; (2) não linearidade; (3) caos; (4) imprevisibilidade; (5) sensibilidade às condições iniciais; (6) abertura; (7) sensibilidade ao *feedback*; (8) auto-organização e (9) adaptabilidade. Vejamos como essas características, que são as mais consensuais relativas aos SAC, se relacionam com a língua e a linguagem.

A **dinamicidade** diz respeito às mudanças que os sistemas complexos sofrem com o tempo, devido à interação destes com o ambiente externo e entre seus elementos, sendo a mudança um aspecto essencial da complexidade. Como vimos no início do capítulo, o supraSAC/linguagem evoluiu ao longo do tempo, desencadeando em seu aprimoramento, o que só foi possível graças às interações estabelecidas entre fatores de origens múltiplas, nas quais se inserem, entre outras coisas, o progresso humano, transformações neurofisiológicas, o desenvolvimento sociocultural, o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Segundo Larsen-Freeman (2010), a dinamicidade na língua como um SAC está relacionada ao fato de esta poder ser descrita como um agregado de unidades estáticas ou produtos (*sincronia*), ao mesmo tempo que seu uso é um processo ativo. Também pelo fato de ser a língua um organismo vivo, que evolui e muda.

A dinamicidade também está relacionada às interações ocorridas entre seus vários elementos, fazendo com que elas sejam imprevisíveis ou não proporcionais e irrepetíveis, descartando qualquer tipo de comportamento estático dos sistemas complexos. O supraSAC/linguagem possui muita interatividade, pois não se limita a interagir com seus sistemas e subsistemas semióticos, mas interage, perpassa ou está na base de outros sistemas igualmente complexos (ser humano, cognição, cultura etc.), é um organismo que se renova, que está sempre em processo de aprimoramento, seus usos são imprevisíveis, recursivos. Segundo Larsen-Freeman (2006, p.594), os signos linguísticos são “produtos contextualizados da integração de diversas atividades por determinados indivíduos em determinadas situações comunicativas”.

Quanto à **não linearidade**, essa característica, segundo Larsen-Freeman (1997), se relaciona à desproporcionalidade entre o efeito e a causa, embora haja sistemas complexos que, às vezes, apresentem características lineares. Essa desproporcionalidade se justifica pelo fato de que pequenas alterações nas condições iniciais podem gerar comportamentos

inesperados e mudanças drásticas no sistema a médio ou a longo prazo, da mesma forma que grandes efeitos podem provocar alterações ou comportamentos insignificantes.

Sobre esse aspecto, o SAC/língua pode apresentar diferentes comportamentos não lineares, em termos de desproporcionalidade entre causa e efeito. Nunes (2014) nos dá um exemplo dessa característica no âmbito da aprendizagem de língua estrangeira, considerando a influência do *input*, especialmente, no desenvolvimento da interlíngua, encarada como um SAC pela pesquisadora.

Nunes (2014, p.50) observa que um detalhe em uma revista, por exemplo, possa chamar a atenção e fazer “o indivíduo usar certo vocábulo futuramente de forma adequada ou o detalhe pode simplesmente não surtir efeito algum na sua interlíngua naquele momento ou futuramente”. Explica a autora que o aprendiz tanto pode ler a revista e “se [deparar] com inúmeras construções com certos vocábulos e, mesmo assim, não [assimilar] sua utilização”, quanto “pode se deparar uma única vez com uma construção em que o vocábulo está presente e aprender a utilizá-lo”.

Em relação ao **caos** em sistemas complexos, este se refere ao período de aparente aleatoriedade, do qual participam irregular e imprevisivelmente os sistemas complexos. Podemos dizer que se trata de estados momentâneos de desestabilidade, de desequilíbrio, desencadeados pela relação com o ambiente externo, a partir dos *feedbacks* recebidos constantemente, o que provocam alterações imprevisíveis. Trata-se de um estado que transita entre a estabilidade e a desestabilização.

Podemos perceber o caos em relação ao SAC/língua no que se refere, por exemplo, a atualizações de acordos ortográficos, que provocam alterações no componente “ortografia” do subSAC/escrita. Ao alterar as convenções que regem essa unidade, geram instabilidades e desequilíbrios, afetando outros componentes do sistema, principalmente, os usuários, que convivem durante certo tempo com essa desestabilização, até se adaptarem às mudanças. Além disso, esse tipo de caos interfere em outros subsistemas, como o subSAC/texto, em que a produção e realização de textos escritos são afetadas por essa perturbação. Se estendermos esse raciocínio para o subSAC/norma, temos o caos instaurado, por exemplo, quando as exceções quebram a lógica das regras, ocasionando pontos de rupturas para alguém que está se apropriando de algum conhecimento linguístico.

No que concerne à **imprevisibilidade**, os sistemas complexos apresentam elementos emergentes que surgem, normalmente, na ausência de um “regulador central”. Esse fator imprevisível decorre da impossibilidade de prever o que vai acontecer com o sistema, se

apenas considerarmos o conhecimento isolado das propriedades de cada elemento. Além de surpreendentes, podem ser externos.

Devido, entre outras coisas, ao seu alto grau de recursividade, às infinitas possibilidades de articulação entre seus elementos e à capacidade criativa de seus usuários, o modo de realizações do SAC/língua é imprevisível. Em relação ao “regulador central”, ainda que a norma e a gramática tradicional tentem cumprir esse papel, o controle que desempenham sobre o SAC/língua é relativo, pois se restringe a um aspecto do sistema, que não o isenta de mudanças, inclusive, no seu próprio interior. Os usos, na maioria das vezes, burlam os controles linguísticos, surgindo as mudanças.

A **sensibilidade às condições iniciais** está relacionada ao comportamento caótico dos sistemas não lineares, tornando-os imprevisíveis e se caracteriza pelo chamado efeito borboleta, em que uma pequena ação em um determinado ponto do sistema (em suas condições iniciais, em seu estado de conforto) pode desencadear efeitos de grandes proporções. Resume-se o efeito borboleta à metáfora de que o bater de asas de um inseto, em um determinado lugar, pode causar um tufão em outro a quilômetros de distância. Assim, perturbações no estado inicial (conforto) podem provocar alterações significativas no sistema.

O efeito borboleta no SAC/língua pode ser percebido, por exemplo, no subSAC/fala, em que a troca de um som (fonema) gera outra palavra. Conseqüentemente, um uso equivocado, em que se comete a substituição de uma palavra por outra, dependendo do contexto, grandes efeitos podem não só acontecer no enunciado, prejudicando seu sentido e entendimento, mas também pode provocar grandes repercussões no ambiente externo. Consideremos a seguinte fala:

Texto 1 - Trecho da fala do então Ministro da Educação Abraham Weintraub

*Eu sofri na pele um processo inquisitorial. E fui inocentado. Durante oito meses eu fui investigado, processado e julgado num processo inquisitorial e sigiloso. Que eu saiba, só a Gestapo fazia isso. Ou no livro do cafta ou na Gestapo.*

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/15/veja-erros-do-ministro-da-educacao-que-voce-nao-pode-cometer-no-enem.htm> Acesso em 3 abr. 2020

O enunciado foi dito pelo então ministro da educação, Abraham Weintraub, em uma sessão no Senado, quando falava aos parlamentares sobre as prioridades do seu Ministério. Em vez de dizer /kàfka/, o ministro proferiu /kàfta/ e, com isso, seu enunciado, além de não ter sido

compreendido por alguns, gerou espanto para outros. Por um lado, quem desconhece o autor de “A metamorfose”, mas já ouviu falar em “cafta”, um prato típico da culinária árabe, ficou sem entender a relação da iguaria com o assunto. Por outro lado, quem captou a tentativa do ministro em convocar no seu discurso o renomado autor tcheco, recebeu com estranheza a gafe, que repercutiu bastante no meio social, não só pela posição que Weintraub ocupava, mas principalmente pelo Ministério que comandava.

Os sistemas complexos são, em geral, abertos, pois podem ser afetados pelo mundo externo, isto é, estabelecem o intercâmbio com o meio, permitindo um constante fluxo de informações ou energia com o ambiente. É a **abertura** um dos fatores que proporcionam a mudança e a evolução dos sistemas complexos, sendo raro, portanto, aqueles fechados, que se mantêm totalmente isolados do mundo exterior. Estes são, ao contrário dos abertos, incapazes de sofrer mutações ou de se desenvolverem.

Segundo Paiva (2005), a língua “como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais, constituindo-se em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade”. Nesse viés, por ser o SAC/língua um organismo vivo, ele evolui, pode dar origem a outros e, inclusive, se extinguir, como no caso do Sânscrito, por exemplo. Esses desdobramentos só são possíveis devido à abertura, característica que permite ao SAC/língua interagir com o ambiente externo. É no seio dessas interações que ocorrem as mudanças mais significativas na língua.

Sob um ponto de vista amplo, pensemos na origem do português do Brasil como o resultado das interações estabelecidas entre a variante de Portugal, as línguas indígenas, as línguas dos povos de matriz africana e os aspectos socioculturais, geográficas envolvidos. Numa ótica mais específica, pensemos no fenômeno da gramaticalização, reflexo do caráter aberto do sistema. Nesse último caso, temos um processo pelo qual palavras de valor lexical se tornam elementos de valor gramatical (estrutural).

O exemplo mais recorrente que temos na Língua Portuguesa é o da antiga forma de conjugar o futuro, usando a perífrase composta por um verbo principal no infinitivo, somado às conjunções do verbo auxiliar “haver” no presente: *falar hei, cantar hemos* etc. Com o passar do tempo, devido aos usos, as conjunções do verbo auxiliar “haver” sofreram erosão fonética e um enfraquecimento semântico, resultando em uma fixação morfossintática, incorporando-se à estrutura do verbo principal, tornando-se, assim, sufixos (*falarei, cantaremos* etc.). Desse modo, fenômenos como a gramaticalização revelam a abertura e a dinamicidade do SAC/língua.

Os sistemas complexos são também sensíveis ao *feedback*, à memória ou a seu próprio processo histórico, pois um acontecimento passado pode não só interferir em um evento futuro, como também pode “influenciar um evento no presente ou ainda interferir em outro evento simultâneo em local diferente” (Johnson, 2007 *apud* Franco, 2013). Essa **sensibilidade ao *feedback*** se relaciona também à retroalimentação do próprio sistema, às reações, devolutivas e respostas demandadas pelos fluxos interacionais ocorridos entre seus componentes (internos e externos) e o ambiente. A sensibilidade ao *feedback* também funciona como mecanismo de autorregulação de (des)equilíbrios e de variações, ou seja, como um regulador da “manutenção” e “acomodação” do sistema.

De acordo com Ellis e Larsen-Freeman (2009), o comportamento dos falantes se baseia em interações passadas que, juntamente das interações do presente, alimentam o comportamento futuro, fazendo com que o sistema de estruturas da língua em uso seja adaptativo. É possível ver em Saussure (1916[2006]), conforme observam Paiva e Corrêa (2016), definições relacionadas à língua que apontam para características dos sistemas complexos, como a interdependência, a abertura e a adaptabilidade.

Saussure afirma que a “língua é um sistema cujas partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica”, que “cada alteração tem sua repercussão no sistema” e que “a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: ela é uma instituição atual e um produto do passado”. Podemos pensar que a própria definição do signo linguístico, proposto por Saussure, também aponta para a interdependência de seus componentes, já que um signo se define na relação de oposição que estabelece com o(s) outro(s) signos.

No que tange à **auto-organização**, os sistemas complexos conseguem se reestruturar, se reestabelecer, ajustar seu comportamento com vistas ao desempenho positivo e eficaz. Além de criar suas próprias determinações e finalidades, os sistemas complexos permitem que seus elementos se organizem a partir do “caos”, ou seja, do desequilíbrio, dos picos de instabilidade.

O SAC/língua possui a capacidade de reorganizar seus elementos constitutivos. Podemos pensar que no processo de apropriação da língua, por exemplo, o conhecimento linguístico que a criança vai construindo é constantemente reconfigurado, pois, o tempo todo, são adicionadas novas regras, excluídas possíveis outras, novas palavras são adquiridas, são aprendidas ou percebidas novas formas de manifestar a língua etc. A criança desenvolve e amplia capacidades e habilidades comunicativas a cada experiência com a língua e nas

interações com o meio externo e com usuários linguisticamente mais capacitados e, na medida em que isso acontece, seu sistema linguístico em formação se reorganiza inúmeras vezes.

Nesse sentido, a construção da língua pela criança se dá por meio de um processo constante de assentamento de insumos linguísticos e não linguísticos adquiridos nas interações em que atuam vários aspectos (biológicos, cognitivos, socioculturais etc.). Esses insumos são incorporados aos já consolidados ou que se encontram também em fase de desenvolvimento no intercâmbio com a linguagem. Assim, o SAC/língua vai se formando, aos poucos, na mente da criança em meio a remodelações e rearranjos, a cada corporificação, exclusão e alteração de insumos, que decorrem das múltiplas interações (internas e externas), até atingir um estágio de organização minimamente coesa e suficientemente capaz de estabelecer a comunicação e continuar se desenvolvendo, inclusive, por intermédio da própria linguagem.

No caso da **adaptabilidade**, os sistemas complexos respondem ativamente aos eventos, reagem às variações do ambiente, tiram proveito das situações, sejam elas favoráveis ou adversas, e, além de possuírem a capacidade de auto-organização, possuem a capacidade de seleção natural. Por tais razões, os sistemas complexos são adaptativos, isto é, eles se harmonizam, se amoldam aos diferentes contextos e circunstâncias.

A língua é, ao mesmo tempo, um sistema adaptativo e complexo. “Se a língua não fosse complexa, não poderia se adaptar ao contexto em que é usada, porque um elemento isolado fecha-se em si mesmo e não consegue interagir com outros elementos. Por outro lado, a adaptação é um processo de mudança, só viável pela abertura de um sistema a outros sistemas, com os quais é capaz de trocar informações e viabilizar essa mudança” (Leffa, 2016).

Segundo Bertalanffy (2006, p.185), “os sistemas existem dentro dos sistemas: cada sistema é constituído de subsistemas e, ao mesmo tempo, faz parte de um sistema maior, o suprassistema”. Conforme o autor, cada sistema faz parte de um meio ambiente que se constitui por outros sistemas, cujas funções dependem de sua estrutura e cujo objetivo tem seu papel no intercâmbio com os demais sistemas desse meio ambiente, também chamado de universo.

Assim, entendemos a linguagem como um suprassistema que agrega diferentes sistemas semióticos e dialoga com outros sistemas não semióticos, mas que influenciam na produção de sentidos. Dentre os sistemas semióticos que compõem o supraSAC/linguagem, encontra-se a língua, que deve ser vista de forma ampla, pois

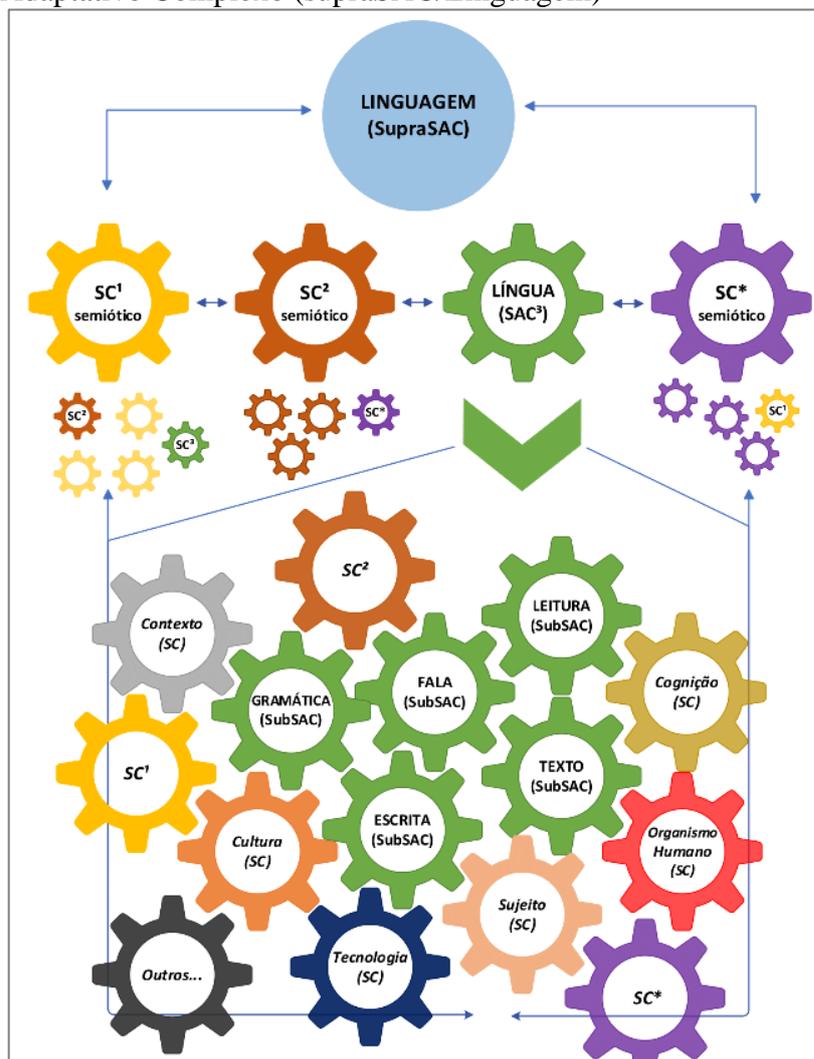
a língua inclui sons, mas não é apenas sons, inclui palavras, mas não é apenas palavras. Nada é isolado na língua, nem a própria língua, ao mesmo tempo em que inclui subsistemas é também incluída em sistemas maiores. Mais ainda: não apenas é incluída, mas também age e interage com esses sistemas, produzindo sentido e efeitos de sentido (Leffa, 2016).

Dessa forma, “os sistemas complexos são compostos de outros subsistemas igualmente complexos que integram uns com os outros e se influenciam” (Paiva, 2016). Esses subsistemas também interagem com outros sistemas e com seus respectivos componentes, por fazerem parte de um sistema maior (linguagem), que é multimodal. Esses sistemas e seus subsistemas, como todos os aspectos que os compõem, herdam, conseqüentemente, essas características, mas que podem não estar presentes em todos os componentes.

Para Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019), o subsistema é o lócus dos processos de um SAC, ou seja, é “um ambiente processual e operativo único e predefinido através do qual o sistema adaptativo coordena e organiza o fluxo de trabalho e o uso de recursos”. Seriam, então, a gramática, a fala, o texto, a leitura, a escrita, entre outros componentes, exemplos de subsistemas do SAC/língua.

Tentamos sintetizar, em um diagrama (figura 2), essas relações que a linguagem, como um supraSAC, pode estabelecer com outros SAC, bem como as interações que podem ocorrer entre os SAC que a integram e entre seus respectivos subsistemas e agentes.

Figura 2 - Diagrama da Linguagem como um Suprassistema Adaptativo Complexo (supraSAC/Linguagem)



Fonte: Pesquisador.

Portanto, ao entender a linguagem à luz da Complexidade todos os seus correlatos (língua, texto, leitura, gramática, fala etc.) são vistos não apenas como elementos, mas também como sistemas ou subsistemas complexos, interdependentes entre si, interdependentes em relação a ela, mas estritamente ligados e perpassados por ela, em virtude de a linguagem ser um sistema ainda maior. Há, portanto, uma variedade de signos e fatos de natureza diversa que se prestam ou expressam a linguagem, entendida em função da produção de sentido(s), sendo a língua apenas um deles, não negando, porém, que seja ela, o principal.

### 3 TEXTO E COMPLEXIDADE

*“Uma imagem vale mais que mil palavras?  
Diga isso sem palavras”. (Millôr Fernandes)*

#### 3.1 O texto como um subsistema adaptativo complexo (subSAC/texto)

A dinamicidade no subSAC/texto está relacionada, como em todos os outros sistemas complexos, à existência de inúmeros componentes e às interações entre eles estabelecidas. Encarado tanto do ponto de vista de sua realização (evento comunicativo), quanto de sua produção (processo de tessitura de significados), o texto emana da interação dos diversos agentes internos e externos ao subSAC. No processo de sua construção e realização, inter-relacionam-se: enunciador (autor, locutor, narrador etc.), enunciatário (leitor, ouvinte, interlocutor, espectador etc.), sistema linguístico, conhecimento de mundo, subjetividade, contextos, motivações, suporte, gênero, imagens, gestos, sons, tecnologia, entre outros fatores, dependendo da natureza do texto.

Podemos inserir também na dinamicidade a polifonia (Bakhtin, 2006), uma vez que essa propriedade se refere às múltiplas vozes que permeiam um texto, isto é, pela presença, ainda que subjacente e tácita, de outros textos e discursos anteriores, proferidos em outras épocas, por outras pessoas, em outras circunstâncias. Essas várias vozes se disseminam no processo de construção e realização textual, porque não existem textos nem discursos adâmicos, totalmente originais, puros. Assim, todo texto é, em alguma medida, polifônico e é permeado por uma heterogeneidade enunciativa.

Também podemos pensar o dialogismo em termos de interação de elementos, aspecto fundamental para a produção e construção de sentidos, e, assim, relacioná-lo ao subSAC/texto. Se considerarmos, por exemplo, o texto verbal escrito, temos a escrita (ortografia, alfabeto, regras etc.) como um dos componentes desse subSAC ou, inclusive, como outro subSAC que dialoga com este, em face da natureza textual.

Aproveitamos o exemplo dado por Leffa (2016, p.3-4) para elucidar a importância da interação entre os elementos. Referido autor nos propõe que imaginemos um cartaz contendo a palavra “UNGABHEMI” e, na sequência, discorre:

Do ponto de vista da realidade meramente física, temos aí uma sequência de rabiscos feitos de linhas retas e arredondadas, formando nove pequenas unidades, que vemos como partes de um todo. Como já somos alfabetizados e, sabendo que se trata de um cartaz, podemos imaginar que as unidades menores são letras e que o todo seja uma palavra de uma língua desconhecida. Podemos também atribuir a cada letra um som e então percebemos que essa língua parece ter vogais e consoantes. É razoável também supor que essas vogais e consoantes interajam entre si, dentro de regras próprias que permitam determinadas combinações e não outras. [...] No momento em que alguém me esclarecer que a sequência “UNGABHEMI” vem da língua zulu e significa “NÃO FUME”, percebo aí uma relação entre dois grandes sistemas, o sistema interno da língua, constituído de sons, palavras e suas normas de coesão, e o sistema externo, constituído das coisas no mundo, com seus pressupostos de coerência.

Nesse trecho, vemos como a construção de sentidos se dá na medida em que ocorrem interações entre alguns componentes do sistema. O autor centra sua exemplificação considerando somente aspectos mínimos da escrita, sendo que é na interação entre seu conhecimento linguístico (com base na própria língua), suas suposições e a informação nova sobre a sequência de letras (língua zulu) que o enunciador vai atribuindo sentido ao enunciado (cartaz com a expressão “UNGABHEMI”).

A não linearidade do subSAC/texto está relacionada, sobretudo, ao processo de construção e realização. Até chegarmos em uma versão que chamamos de definitiva, na maioria das vezes, o processo é permeado por muitas idas e vindas, comportamentos aleatórios, não sequenciais, principalmente, se consideramos textos que se realizam de forma assíncrona. Pensemos no processo de construção de um texto verbal escrito, por exemplo. Por diversas vezes, mudamos a ordem de parágrafos, partes ou elementos, inserimos outras entre partes e elementos já existentes, saímos de um ponto do texto para acrescentarmos uma informação no fim da página ou incluir uma referência na última página, depois retornamos ao ponto anterior, saímos do centro, vamos ao topo para inserir uma epígrafe ou melhorar o título e retrocedemos para onde paramos.

Da mesma forma, se levarmos em conta alguns textos multimodais (filmes, videoclipes, programas de tevê, anúncios publicitários, fonogramas etc.), veremos que eles passam por diversas edições, cortes, acréscimos, intercalações de elementos, juntam-se trechos de outros textos, discursos, pedaços de outras versões, enfim, até definir um “estado final”, que será apresentado ao destinatário. Esses textos também se constroem de forma não linear. Em certos textos orais e sincrônicos, a exemplo de palestra, depoimento, aula, entre outros, podemos perceber percursos não lineares, pois, dependendo do grau e das circunstâncias da interação, antecipamos, saltamos ou retrocedemos informações.

Também é possível pensar a característica da não linearidade relacionada a textos não verbais. Uma fotografia artística, por exemplo, resulta de um processo de composição permeado por várias tentativas e versões, nas quais se imbricam a alternância de diferentes ângulos, focos, posições e enquadramentos até determinar a versão ideal da fotografia. Essas diferentes “alternâncias”, que fazem parte do processo construtivo desse tipo de texto, são não lineares, mas decorrem de intenções, agregam um propósito. Consideremos, por fim, os hipertextos. Se a leitura destes não se realiza pautada na linearidade, tampouco podemos pensar que seu processo de construção se deu dessa forma.

O caos está presente no subSAC/texto em diversas situações. Apresenta-se, por exemplo, como bloqueios na hora de produzir ou realizar o texto, ocasionado por estresse mental, desatenção, desconhecimento do assunto, do gênero etc. Também percebemos essa característica em momentos de hesitações, atos falhos, esquecimento repentino de uma palavra, expressão ou elemento durante o processo de produção e realização textual. Da mesma forma, tem-se o caos nesse subSAC, em situações em que o enunciador insere um elemento desconectado, rompe o fluxo coesivo do texto, quebra a coerência (interna ou externa), desarmoniza sua estrutura ou seu sentido, ainda que momentaneamente. Além disso, está presente no subSAC quando acontecem ruídos comunicativos, interrupções de qualquer natureza, em situações que, durante o processo de enunciação, o enunciador se depara com a falta de domínio sobre alguma ferramenta, aparato, quando se vê na incapacidade de manejar mecanismos linguísticos, extralinguísticos e multimodais necessários à produção e realização do texto, também reações e respostas inesperadas do enunciatário podem gerar o caos.

Todas essas situações provocam picos de desequilíbrio, acionam pontos de desestabilização no sistema, evidenciando o caráter caótico do subSAC/texto. Ressalta-se que, nessa perspectiva, caótico não deve ser entendido como sinônimo de desordenado, bagunçado ou confuso, mas no sentido de suscetível à instabilidade, a oscilações, trata-se de um estado em que o sistema se rende a perturbações, estresses, desconfortos, mesmo que esses efeitos ocorram em proporções mínimas e repentinas.

Outra característica perceptível no subSAC/texto é a imprevisibilidade. A configuração final do texto e o desenho em que se dará seu processo de construção e realização são imprevisíveis. Da mesma forma, não podemos prever com rigor o fluxo, a intensidade, tampouco o tipo de interação que ocorrerá entre os agentes do subSAC/texto durante o percurso de sua realização. Podemos, no máximo, definir, antecipadamente, o assunto, o gênero e o propósito comunicativo, idealizar a situação e o interlocutor (que podem facilmente fugir às expectativas), projetar sua estrutura, planejar um roteiro etc.

Entretanto, não podemos precisar o “design” real do texto tal como se realizará, ou seja, seu desenrolar e os caminhos exatos que serão percorridos em seu processo de feitura são imprevisíveis, pois a exata modelagem do texto somente é perceptível durante o processo de produção ou no final, tanto do ponto de vista do enunciador, quanto do enunciatário.

As condições iniciais no subSAC/texto estão relacionadas às suas próprias condições de produção e realização. Referem-se às características mínimas e necessárias impostas pela situação enunciativa à elaboração dos textos: propósito comunicativo, intenções, gênero textual, destinatário, relações interpessoais, conhecimento do tema, assunto, sistema linguístico, conhecimento enciclopédico, recursos tecnológicos, aspectos neurofisiológicos, contexto, entre outros aspectos.

Além disso, o texto, como qualquer sistema complexo, também está suscetível ao efeito borboleta, pois pequenas causas podem provocar grandes efeitos dentro do próprio subSAC/texto, modificando, obscurecendo ou desvirtuando toda sua significação, podendo desencadear consequências de grandes proporções no ambiente externo.

Imaginemo-nos em uma época em que a comunicação se baseasse praticamente na escrita e por meios comunicativos simplórios, como bilhetes, por exemplo. Agora pensemos que, nessas condições, temos um general das forças armadas de um país em conflito que, diante das provocações advindas da nação inimiga, é questionado por seus compatriotas se reagiria ou não às ofensivas. O general decide responder aos respectivos chefes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica por meio de um bilhete em que traz o seguinte enunciado “Não pode atacar!”. Uma guerra certamente não aconteceria, pelo menos, não se dependesse do general. Mas, suponhamos que ele tenha equivocadamente inserido uma vírgula após o advérbio, resultando no enunciado “Não, pode atacar!”. Isso alteraria completamente o sentido do texto e, certamente, uma guerra estaria por vir, caso o erro não fosse percebido e corrigido a tempo.

Nesse exemplo, uma pequena vírgula mal-empregada, um pequeno deslize de convenção, desencadearia um grande efeito no subSAC (mudança de sentido), que, por sua vez, poderia gerar um efeito ainda mais catastrófico no ambiente externo. Nos dias de hoje, temos as *fakes news* responsáveis por grandes efeitos borboletas, com a diferença que, ao contrário do exemplo ficcional, elas são construídas a partir da manipulação e do desvio proposital do sentido de textos, discursos e informações, provocando efeitos drásticos no meio externo (conflitos, crises, violência etc.).

O subSAC/texto é aberto. Essa abertura se sustenta não apenas por meio das interações ocorridas entre os agentes internos, que participam ativamente do processo de produção e realização dos textos, mas, principalmente, pela interação com o ambiente externo.

Por se tratar de um evento comunicativo, o texto sofre constantes influências do meio exterior, que impactam diretamente em seu modo de produção e circulação, como o contexto social, histórico e político, a tecnologia, os artefatos culturais, sujeitos, as instituições etc.

Na contrapartida, os textos também exercem uma grande influência no ambiente externo, ajudam na construção de representações sociais<sup>5</sup>, reforçam desigualdades, disseminam estereótipos, conduzem posicionamentos políticos, ideológicos e controle mental, interferem no comportamento e estão na base formativa do caráter e da subjetividade dos indivíduos, fortalecem ou enfraquecem instituições e organizações. Mas os textos também levam informações, difundem a ciência, a cultura, promovem o bem-estar etc.

Seguindo com o exercício de evidenciar as características dos sistemas complexos no subSAC/texto, passemos a tratar da sensibilidade ao *feedback*. Essa propriedade no subSAC em questão vincula-se às reações do enunciatário (leitor, ouvinte, espectador) diante do texto, por meio de comentários, gestos, emoções, expressões. Mas também podemos pensá-la em relação a qualquer tipo de intervenção que o texto sofre em decorrência dos *feedbacks* recebidos pelo meio interno e externo. Assim, processos como revisão e reedição, no caso dos textos verbais escritos e alguns multimodais, autocorreção, no caso dos textos orais, síntese, paráfrase, repetição, entre outros, se enquadrariam nesse aspecto.

Essa característica também está relacionada à memória e à historicidade. Assim, podemos enquadrar, nesse aspecto, processos como a referenciação (retomada de informações, elementos, tópicos, assuntos etc.), a intertextualidade (textos anteriores) e a interdiscursividade (discursos anteriores), já que funcionam como eventos do passado que influenciam (ou são reportados para) eventos no presente (texto atual). Lembremos que eventos simultâneos podem se influenciar em locais diferentes, isso no subSAC/texto pode acontecer por meio da *dêixis*, por exemplo, em que um elemento no texto só pode ser compreendido na sincronia, pela evocação do presente, do aspecto contextual, da atualidade.

Como vimos, a sensibilidade ao *feedback* é uma característica dos sistemas complexos que também está relacionada à autorregulação, propriedade essencial que se destina à manutenção do próprio sistema, ao controle do equilíbrio, evitando que o caos se estabeleça ou impedindo sua própria extinção. Então, podemos identificar a coesão e a coerência como

---

<sup>5</sup> Embora Moscovici (2003) tenha evitado uma definição concludente do que seriam representações sociais, ariscamos dizer que estas seriam o conjunto de explicações, crenças, ideias, ideologias, valores etc., que nos permite evocar um dado acontecimento, fato, indivíduo ou coisas, como “objetos de representação”. As representações sociais se caracterizam, pois, como um sistema de conhecimentos, ideias, também práticas, com a função de “convencionalizar” o mundo e de serem prescritivas.

aspectos que funcionam nessa perspectiva, já que regulam o sentido e as conexões que estabelecem a unidade dos textos.

A auto-organização está presente no subSAC/texto, principalmente, em situações em que há o reestabelecimento do sistema diante do caos. O processo de produção e realização do texto pode ser facilmente reconfigurado logo após um bloqueio criativo, por exemplo. Ao se deparar com o esquecimento de uma palavra ou expressão, o enunciatário recorre ao dicionário, busca na memória uma palavra ou expressão sinônima, em alguns casos, é complementado por seu(s) interlocutor(es). Também podemos pensar em situações que os interlocutores aprendem a manusear ou dominar uma ferramenta ou aparato tecnológico necessário para a produção e realização de um texto, quando nos valem de estratégias, técnicas ou recursos para contornar estados de desestabilidade na produção, visando efetivar a comunicação e o fluxo do sentido.

O subSAC/texto é auto-organizável à medida que seus elementos (internos e externos) se reorganizam, superam ruídos de comunicação, corporificam novos elementos (um parágrafo, outro texto, imagem, gesto, expressão facial, uma fala complementar de alguém etc.), quando perdem outros, mas, ao perdê-los, recuperam sua unidade, sua essência, com vistas a sua melhoria, ao bom desempenho em termos de comunicação e clareza dos significados construídos. Essa propriedade no subSAC/texto, reside, pois, na sua capacidade de reestabelecer seu sentido, sua coesão e sua coerência, mesmo após sofrer intervenções (revisão, autocorreção, reedição) e perturbações.

Evidenciaremos, finalmente, a adaptabilidade em relação ao subSAC/texto, característica que está relacionada a várias situações. Além de se auto-organizar, o texto se molda de acordo com as condições de produção e circulação, isto é, se adequa às situações comunicativas nas quais é construído e realizado. Cada texto é único, é um evento irrepetível, pois cada enunciado é fruto de seu contexto e, dependendo da situação, podemos dizer a mesma coisa de diferentes maneiras. Além disso, a adaptabilidade também está relacionada à capacidade dos textos em evoluir, pois se transformam, se reinventam. Essas mudanças são reflexos da interação do subSAC/texto com o ambiente externo, principalmente. Um bom exemplo disso são os gêneros digitais que podem ser entendidos como mutações ou adaptações de gêneros anteriores, em virtude do avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Nesse caso, o *e-mail* e o *blog*, por exemplo, podem ser entendidos como transformações da carta (ou bilhete) e do diário íntimo, respectivamente. O meme, gênero bastante popular nas redes sociais, pode ser entendido como uma mutação de outros gêneros e

textos que se imbricam para construir um novo sentido, literalmente ressignificar. Há também gêneros que não sofreram grandes transformações, mas que se adaptam aos diferentes meios pelos quais são vinculados, a exemplo da notícia que se ajustou ao jornal impresso, à televisão, à rádio e à Internet, sem sofrer grandes alterações em sua estrutura e funcionalidade.

No próximo tópico, falaremos sobre multimodalidade e sobre o livro de literatura infantil, mostrando as relações que se estabelecem entre eles, de modo a evidenciar o livro infantil como um texto multimodal.

### **3.2 Multimodalidade e os livros de literatura infantil**

De acordo com Kress (2005), fomos ensinados a pensar na linguagem como um sistema único e homogêneo de representação. Ressalta o pesquisador que, por muito tempo, as sociedades letradas ocidentais, por exemplo, têm insistido na prioridade de uma forma particular de engajamento com o mundo, por meio de uma combinação de audição e visão, em que esta última se volta para a representação gráfica de sons por letras em superfícies planas e aquela para os sons da fala. Entretanto, há vários *modos* semióticos envolvidos na produção de sentidos, como os gestos, as expressões faciais, as cores, os sons, os movimentos, as imagens, entre outros, que fazem da linguagem um fenômeno multifacetado, multimodal e complexo.

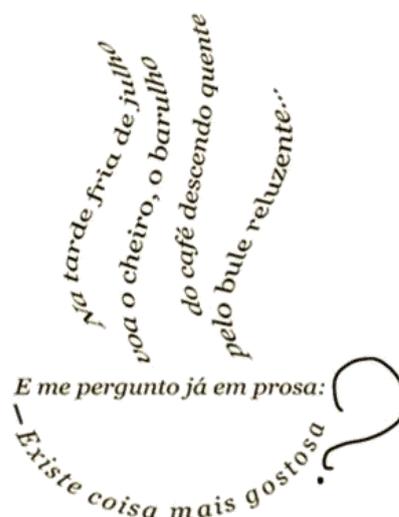
Nessa perspectiva, a língua, por sua vez, pertence a um contexto cultural que resulta de um processo de construção social de forma que “nenhuma modalidade de linguagem [incluindo a língua] pode ser inteiramente estudada de maneira isolada”, o que significa que “a língua não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participem da composição de um texto” (Paes de Barros, 2009, p.162). Assim, até mesmo a fala e a escrita não podem ser consideradas monomodais, pois “quando falamos ou escrevemos estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (Dionísio, 2005, p.133).

Entre seus exemplos, Kress (2005) cita as línguas de sinais (ou línguas gestuais) desenvolvidas e utilizadas por diversas comunidades surdas pelo mundo que, claramente, podem ser descritas como sistemas multimodais, dispondo do seu próprio material distintivo: expressões faciais, disposição da boca e dos olhos, movimentos e disposição dos braços, dos dedos da mão, ou seja, de atitudes e disposições, em geral, da parte superior do corpo. Para o autor, a multimodalidade, antes de tudo, repousa nos fatos biológicos e fisiológicos por estar relacionada aos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e sensação/tato), os quais não operam

isoladamente. Logo, não apenas a visão e a audição, mas também o tato pode ser usado para reconstruir significados e comunicar, pois, é uma forma altamente articulada com o Braille, por exemplo.

Dessa forma, de acordo com Kress (2005), todos os textos são multimodais, mesmo que um modo (modalidade) se sobressaia em relação aos outros. No caso da escrita, por exemplo, os poemas concretistas se valem da integração da linguagem verbal e da linguagem visual para construir significados numa perfeita simbiose, como podemos perceber:

Texto 2 - *Poema Xícara*, de Fábio Saxugi



Disponível em: <http://peabiruta.blogspot.com>  
Acesso em 22 nov. 2020

Contudo, textos aparentemente simples e monomodais, a exemplo do texto 3, podem se valer da multimodalidade para construir diferentes significados. Nele, além da própria representação gráfica dos sons em letras, da diagramação e dos elementos que dão musicalidade ao poema — aspectos que já confeririam a ele um caráter multimodal —, podemos perceber a multimodalidade associada às duas mensagens completamente opostas transmitidas pelo eu-lírico desse poema, a partir do direcionamento do olhar no ato da leitura.

Quando o lemos do modo convencional, isto é, de cima para baixo, construímos um determinado significado, mas se o lermos de baixo para cima, reconstruiremos outro significado, pois a inversão no modo de ler esse poema é proporcional à inversão do sentido de sua mensagem, como podemos observar:

Texto 3 - Poema *Não te amo mais*, de Clarice Lispector<sup>6</sup>

Não te amo mais  
Estarei mentindo dizendo que  
Ainda te quero como sempre quis  
Tenho certeza que  
Nada foi em vão  
Sinto dentro de mim que  
Você não significa nada  
Não poderia dizer jamais que  
Alimento um grande amor  
Sinto cada vez mais que  
Já te esqueci  
E jamais usarei a frase:  
Eu te amo!  
Sinto, mas tenho que dizer a verdade  
É tarde demais...

Disponível em:

<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/693>

551 Acesso em 20 nov. 2020

Sendo os textos constructos multimodais, a escrita é, portanto, apenas uma das modalidades de representação, as quais “são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas” (Paes de Barros, 2009, p.162). Nesse sentido, conforme Silvestre (2015, p.98), o texto multimodal é “uma unidade de significação construída pelos recursos semióticos<sup>7</sup> dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos”. Ainda de acordo com a autora,

todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que coocorrem nos textos multimodais podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. O significado do texto não é, por conseguinte, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos (SILVESTRE, 2015, p.100-101).

---

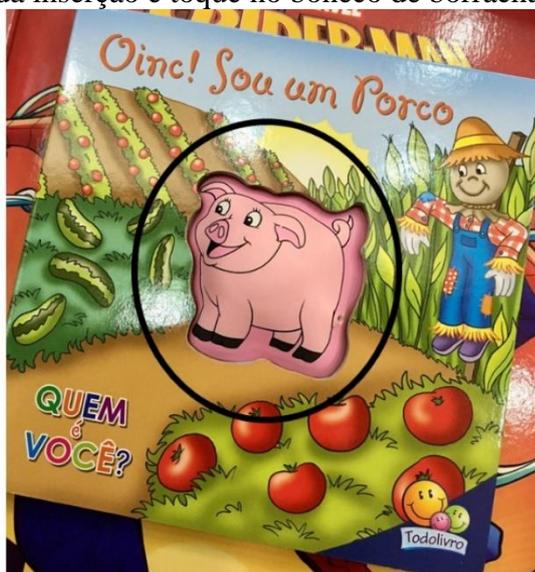
<sup>6</sup> A autoria desse texto é comumente atribuída à Clarice Lispector, porém não se sabe se, de fato, referido poema foi escrito por ela.

<sup>7</sup> O termo recurso semiótico se refere às “ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos”, podem ser de natureza fisiológica, como as cordas vocais e os músculos usados nas expressões faciais ou gestos; e de natureza tecnológica, como a folha em branco, o lápis, a tinta ou, até mesmo, o *software* do computador (Silvestre, 2015, p.103).

Considerando essas proposições, o livro de literatura infantil, um dos nossos instrumentos de pesquisa, vem se consolidando, cada vez mais, como um texto (unidade de significação) multimodal, no qual diferentes linguagens, modos e recursos semióticos se articulam em função das inúmeras possibilidades de criação de significados.

Atualmente, existe uma gama de livros impressos infantis que potencializam a construção de sentidos, o engajamento, as capacidades de leitura (compreensão) de textos multimodais (*affordance*<sup>8</sup>), interatividade e ludicidade, ao incorporar, além dos já tradicionais recursos visuais, como as ilustrações e as cores, também incorporam recursos auditivos (figura 3), como sons, vozes, canções ou cantigas; recursos tridimensionais, no caso dos livros em que surgem “cenários” ao abrir de páginas (figura 4); sem contar aqueles cujas páginas se convertem em verdadeiros quebra-cabeças (figura 5). Tudo isso é ampliado se pensarmos nas inúmeras e proveitosas articulações modais e midiáticas nos livros digitais/eletrônicos, a exemplo dos *e-books* e dos chamados aplicativos-livros<sup>9</sup>.

Figura 3 - Exemplo de um livro infantil com recurso auditivo, através da inserção e toque no boneco de borracha



Fonte: PARENT, Nancy. Oinc! Sou um Porco. Blumenau/SC: Todolivre, 2015.

---

<sup>8</sup> Kress (2005) utiliza o termo para se referir às potencialidades dos diferentes modos semióticos em relação ao que é possível expressar, representar ou comunicar facilmente com os recursos desses modos.

<sup>9</sup> São “pequenos programas executáveis projetados para serem expostos e manipulados em dispositivos eletrônicos táteis” (Turrion, 2014). Através da tecnologia *touch screen*, permitem ao leitor não só “passar as páginas”, mas também movimentar elementos da ilustração, regular o tempo de leitura, ativar e silenciar efeitos de animação e de som, incluindo a narração gravada, alterar o idioma etc.

Figura 4 - Exemplos de livros infantis com recurso tridimensional, através da inserção de cenários montáveis a partir da manipulação de páginas



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

Figura 5 - Exemplo de livro infantil que contém páginas que configuram quebra-cabeças



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

Os livros infantis contemporâneos se valem da multimodalidade desde seu formato. Não raro, encontramos obras que transgridam a forma tradicional quadrangular ou retangular do objeto, como podemos perceber na figura 6, em que o formato do livro corresponde ao contorno do busto da personagem (Branca de Neve) que preenche toda a capa.

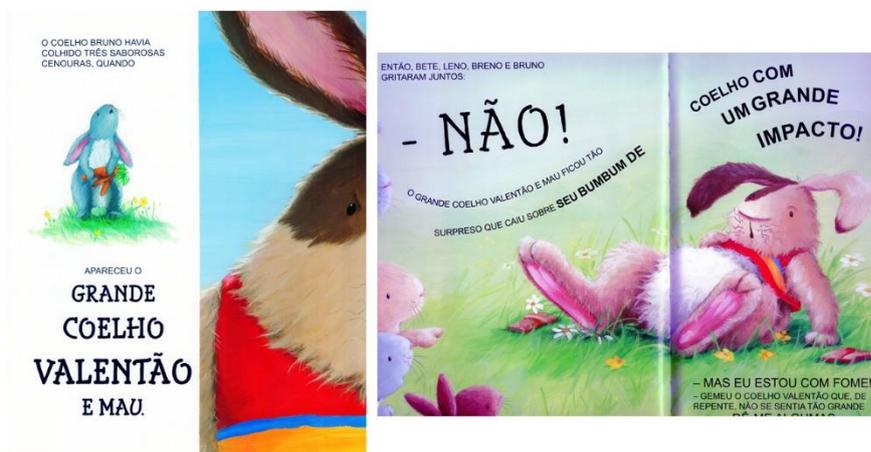
Figura 6 - Exemplo de livro infantil que transgredir o formato tradicional (quadrangular ou retangular) do objeto



Fonte: GRIMM, W; GRIMM, JLC. Branca de Neve. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2011.

A tipografia desses livros é outro aspecto a ser observado que também se relaciona com a multimodalidade. Da capa à quarta-capa, a dimensão gráfica da escrita é ampliada pelo *design* das fontes escolhidas pelos produtores, adquirindo, muitas vezes, uma forte caracterização como imagem. Em muitos casos, os usos da tipografia se convertem em recursos partícipes da construção de sentidos da narrativa e/ou do significado global da obra como um todo. Na figura 7, podemos perceber que o tamanho da fonte aumenta e recebe negrito para enfatizar um efeito de amplitude na narrativa: um grito, o impacto de uma ação e/ou a caracterização do protagonista, descrito na obra como um coelho mau, grande e valentão.

Figura 7 - Exemplo de livro infantil no qual a tipografia contribui para a construção de sentidos da narrativa/obra



Fonte: SMALLMAN, S; PEDLER, C. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Conforme atenta Dionísio (2015), a disposição gráfica do(s) modo(s) que compõe(m) o texto no papel, ou em qualquer outro suporte, também confere a ele aspecto de multimodalidade. Assim, muitas vezes, a diagramação dos livros infantis, sobretudo os contemporâneos, produzem efeitos sobre a compreensão da história e sobre o engajamento do leitor/apreciador com o texto e com o objeto-livro.

Na figura 8, percebemos que há elementos verbais escritos dispostos numa direção de meia lua, que conduz o leitor a girar o livro de ponta-cabeça. Essas páginas separam duas narrativas: vida e sonhos de duas crianças de realidades sociais diferentes (Maya e Selou). Numa metade do livro, a disposição dos elementos verbais e visuais seguem a lógica convencional, na outra metade esses elementos estão dispostos de cabeça para baixo, de modo que é necessário fechar o livro e girá-lo para ler a outra história. Nesse caso, a diagramação cumpre dois papéis importantes: fazer o leitor entrar nesse jogo de rotação do livro (modo espacial), atribuindo dinamicidade ao processo de leitura; e, ao mesmo tempo, acentuar metaforicamente aspectos da própria narrativa: a vida e os sonhos das personagens são completamente opostos, inversos.

Figura 8 - Exemplo de livro infantil cuja diagramação cumpre papel significativa para a compreensão da obra



Fonte: MEANA, L; DE LA TORRE, M. P. São Paulo: Edições SM, 2016.

Como pudemos ver, todos esses elementos (som, tridimensionalidade, formato, tipografia, diagramação etc.) se articulam com a materialidade do livro infantil, evidenciando seu caráter multimodal e complexo, potencializando os significados das narrativas e de seus efeitos de sentido. É na literatura infantil por meio, principalmente, dos livros contemporâneos que a congruência de diversos modos semióticos na mesma obra ganha força, notoriedade e,

consequentemente, relevância, que pode ser ainda mais amplo quando envolve a mediação de leitura, por agregar efeitos de entonação, gestos, expressões faciais etc.

E nesse universo, a ilustração desempenha um papel fundamental, não apenas por ser, junto ao modo verbal escrito, o mais recorrente e notório aspecto da multimodalidade nos livros infantis, mas também por agregar, na maioria dos casos, mais de um traço da linguagem visual simultaneamente (imagem e cores) e, até mesmo, de outros modos semióticos, como o movimento, presente nos olhos de *Estegossauro* ou na alternância de elementos da composição visual, como a escolha do filhote que aparecerá na pata do gambá (figura 9).

Figura 9 - Exemplos de livros infantis em cuja ilustração está presente outro modo semiótico (movimento)



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

A verdade é que a ilustração abriu portas para a “multimodalização” dos livros infantis, tornando, assim, um aspecto precursor das diversas articulações de linguagens, modos e recursos semióticos que encontramos nos livros infantis na atualidade, tanto os impressos, quanto os digitais/eletrônicos. Na pesquisa, foram utilizados os livros ilustrados impressos, em vez dos digitais/eletrônicos, por se adequarem melhor aos objetivos e, principalmente, à metodologia da pesquisa.

De acordo com Silvestre (2015, p.133), a ilustração é uma forma artística resultante de uma elaboração cognitiva desenvolvida e mediada pela linguagem verbal”. Assim, no contexto da pesquisa, usaremos o termo ilustração para nos referirmos a uma imagem (foto, colagem, pintura, xilogravura, estampa, desenho, grafite etc.) que acompanha a mensagem verbal escrita, desempenhando uma determinada função (explicar, interpretar, complementar, sintetizar, inclusive, decorar, entre outras) no texto.

Foi nos anos de 1960 em que se testemunhou o surgimento de um tipo de literatura infantil cuja articulação entre imagem e verbo é condição essencial para compreensão da narrativa. Segundo Linden (2011), a obra *Where the Wild Things Are* (Onde vivem os monstros), do escritor e ilustrador norte-americano Maurice Sandak (1928-2012), lançada em 1963, é considerado o primeiro livro ilustrado moderno para crianças. Referida obra revolucionou ao inovar com suas ilustrações que representavam o mundo interior do personagem.

No Brasil, segundo Cascarelli (2007), o primeiro livro ilustrado para crianças que inovou na relação entre as linguagens verbal e visual foi *Flicts*, do escritor, desenhista e cartunista Ziraldo, lançado em 1969. Conforme a autora, a partir dessa obra o livro infantil brasileiro avança em termos de experimentação, tornando necessária a utilização dos instrumentos de recepção do leitor, passando de uma percepção fragmentária, linear e predominantemente verbal a um olhar [multi]semiótico. A década de 1960 fora, pois, marcada por um movimento de inovação na literatura infantil ocidental.

Almeida e Belmiro (2016) nos chamam a atenção para o fato de que, nos primeiros livros ilustrados, o elemento verbal e as ilustrações se apresentavam impressos em páginas separadas, sendo que as ilustrações eram relativamente escassas na escala<sup>10</sup> do livro, que era predominantemente verbal. Segundo as autoras, a partir do século XIX, com as inovações técnicas na indústria gráfica, essa rigidez foi rompida e a disposição espacial do elemento verbal e do imagético tornou-se fruto das escolhas editoriais, devido ao seu potencial narrativo ou, até mesmo, decorativo. O que se observa nos atuais livros de literatura infantil é uma tendência a composições mais integradas entre linguagem verbal e linguagem visual, pautadas numa relação de *complementaridade*.

A propósito, Santaella (2012) condensa as variadas relações estabelecidas entre a imagem e o verbo nos livros ilustrados, relações que foram observadas quando pertinentes à descrição, à análise e à discussão dos dados desta pesquisa. Por essa razão, vale apresentá-las brevemente. A pesquisadora categoriza essas relações a partir de três perspectivas: sintática, ao observar o lugar ocupado pela imagem e pelo verbo no plano gráfico; semântica, ao considerar as trocas possíveis de significados entre imagem e verbo; e pragmática, ao se ater aos efeitos que imagem e verbo produzem no receptor (leitor, expectador etc.).

---

<sup>10</sup> Segundo Lupton e Phillips (2008), a escala se refere às dimensões dos elementos. Podem ser objetivas (dimensões exatas de um objeto físico ou à correlação exata entre uma representação e a coisa real que ela representa) ou subjetivas (impressão que se tem do tamanho de um objeto) e dependem do contexto.

Segundo Santaella (2012), as combinações sintáticas entre o elemento verbal e imagético operam em função das relações espaciais, havendo dois tipos principais: contiguidade e inclusão. A contiguidade pode ocorrer de quatro maneiras: *interferência*, quando a palavra escrita e a imagem estão separadas uma da outra, mas aparecem na mesma página; *correferência*, quando palavra e imagem se referem a algo independente entre si, embora apareçam na mesma página; *ilustração*, quando a imagem é precedida pela palavra; e *ekfhrase*, quando o texto verbal “traduz” a imagem, ou seja, um objeto visual é seguidamente descrito em palavras.

No caso das relações sintáticas por inclusão, a pesquisadora identifica quatro tipos: *representação de textos em imagens*, que por si só é autoexplicativo; *pictorização das palavras*, quando estas ganham visualidade e se tornam elementos da imagem, perdendo seu caráter verbal; *inscrição*, quando a palavra está inscrita na imagem que serve meramente como espaço de escrita; e *inscrição indicial*, quando as palavras inscritas na imagem funcionam como indicadores que se referem àquilo que a imagem descreve.

No que tange às relações semânticas, estas dizem respeito à contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem completa, podendo ocorrer de quatro formas: dominância, redundância, complementaridade e discrepância ou contradição (Santaella, 2012).

Na relação de *dominância*, a imagem é superior ao elemento verbal, ou seja, domina-o por ser considerada mais informativa, sendo que a dominância também se caracteriza pelo domínio do verbal sobre o imagético. Numa relação de *redundância*, uma mensagem verbal apenas repete o que se vê na imagem, de igual modo uma imagem que nada acrescenta à mensagem verbal, exercendo a função meramente decorativa, também é redundante. Em se tratando da *complementaridade*, essa relação semântica se dá quando imagem e verbo exercem a mesma importância, isto é, linguagem verbal e visual se integram e se complementam. Já a *discrepância ou contradição* se caracterizam por serem formas de combinação equivocadas ou desviantes entre o verbo e a imagem, ou seja, os conteúdos da linguagem verbal e da linguagem visual são incoerentes entre si ou se contradizem.

Por fim, as relações pragmáticas ocorrem quando o aspecto verbal é usado para dirigir a atenção do leitor para a imagem ou o contrário, quando a imagem é utilizada para direcionar a atenção do leitor para uma mensagem verbal específica. São exemplos de relações pragmáticas, segundo Santaella (2012): ancoragem, *relais*, etiquetamento e referência substitutiva. Na relação de **ancoragem**, a referência é direcionada do verbo à imagem. Na relação de *relais* (revezamento), a atenção do leitor é direcionada da imagem à palavra e da

palavra à imagem continuamente. Tem-se uma relação de **etiquetamento** quando a palavra designa a coisa ou pessoa mostrada na imagem, a exemplo de uma legenda ou do nome sob uma fotografia. Já a **referência substitutiva** ocorre nos casos em que imagens substituem palavras no interior do modo verbal escrito.

Diante do exposto, os usos e a articulação de diferentes linguagens, modos e recursos semióticos (formato, tipografia, projeto gráfico, ilustrações, mídias etc.) na composição dos livros de literatura infantil, principalmente, os contemporâneos — tanto os impressos, quanto os digitais/eletrônicos —, evidenciam a presença da multimodalidade, compondo um todo significativo (unidade de significação completa), o que nos permite caracterizá-lo como um texto multimodal e complexo.

## 4 LEITURA E COMPLEXIDADE

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra.  
(Paulo Freire)*

### 4.1 A noção de leitores não convencionais

Quando falamos em leitores, geralmente, nos vêm à mente aquelas pessoas que foram, em alguma medida, alfabetizadas (formal ou informalmente) e que, por conseguinte, sabem ler o texto escrito. Trata-se de uma visão de leitor que se subordina ao modo verbal escrito da linguagem ou a porções verbais escritas em certos textos, por mínimas que sejam. Nessa visão, o “saber ler”, muitas vezes, se limita à habilidade em decifrar, oralizar ou recuperar significados de palavras materializadas na superfície do papel ou de qualquer que seja o suporte.

Acontece que, culturalmente falando, ainda não conseguimos nos desvincular da imagem de leitor que se associa ao indivíduo que lê o tipo de texto convencionalmente esperado que se leia (o escrito) e, conseqüentemente, ao que o senso comum entende por texto e por leitura. Saber ler, nesse caso, é o resultado da apropriação do sistema escrito da língua, isto é, do modo verbal escrita da linguagem.

Podemos estar lidando com uma representação social sobre leitor construída e partilhada ao longo do tempo e que se consolidou em muitas culturas, na mente das pessoas, na sociedade em geral. Entretanto, ao considerarmos os avanços dos estudos sobre a língua e sobre a linguagem, o paradigma da complexidade, dentre outros aspectos teóricos e científicos, percebemos o quanto é inconcebível se prender ainda a uma visão tão restrita sobre leitura e sobre leitores que desacompanha, inclusive, o progresso da Ciência e da própria Sociedade.

Antes mesmo de nos apropriarmos do sistema escrito da língua, já produzimos e compreendemos várias espécies de textos que se manifestam em outros modos semióticos, diferentes do escrito. À parte do processo formal (ou não) de apropriação da escrita, as crianças, por exemplo, lidam com uma série de textos orais, auditivos, visuais e gestuais em suas interações cotidianas. Inclusive, na maioria das vezes, essa proliferação de textos que se realizam por meio de (ou em associação a) outros modos semióticos ocorrem conjuntamente às TDIC, evidenciando sua capacidade de empoderamento da leitura, que é apenas ampliada com a apropriação do sistema escrito.

Ignoramos totalmente as práticas e eventos comunicativos, que acontecem anteriormente ou paralelamente às práticas de apropriação da escrita, das quais essas crianças participam, usando a língua e a linguagem, e lhes conferimos *status* de leitoras somente após a apropriação desse modo semiótico. Rechaçamos o fato de que antes, durante, depois e independentemente dessa apropriação, as crianças produzem e compreendem textos orais, produzem e interpretam gestos, leem imagens e assistem a filmes, desenhos animados, programas de tevê, performances teatrais e de contação de histórias, dentre outras coisas, e na condição de espectadoras também são leitoras.

Mas isso não se restringe apenas às crianças cuja língua materna é oral e gráfica, ou seja, que opera na modalidade oral-auditiva e admite a escrita. Em se tratando do indivíduo usuário da Libras, por exemplo, algo semelhante acontece. Muita gente ignora o fato de que esses sujeitos possuem um sistema próprio de comunicação e muito bem articulado e que, neste sistema, produzem e interpretam textos. No entanto, para a maioria das pessoas, eles só sabem ler quando decifram (traduzem) ou interpretam textos expressos em um modo semiótico alheio a seu sistema linguística (modo verbal escrito), próprio, aliás, da segunda língua (Português). É curioso observar que boa parte das pessoas não tem problema em reconhecer como leitor o indivíduo cego que tateia páginas em Braille e constrói significados a partir daí, talvez por, nesse caso, haver uma diferença apenas no “*design* do sistema”.

A capacidade leitora, como a entendemos aqui, não só precede como também independe da escrita. Observemos que, até mesmo, no processo de apropriação desse modo semiótico a capacidade leitora se faz presente, pois é preciso que a criança compreenda (e assim fazem) o que o usuário linguisticamente mais capacitado produz em termos de fala (textos orais) no momento da instrução. O mesmo se pode observar em relação ao processo de aquisição da fala em que a compreensão dos textos orais produzidos pelo usuário linguisticamente mais capacitado é fundamental para a retenção de material linguístico e conseqüente construção de um repertório minimamente suficiente para, em um dado momento, efetivar a produção própria da fala (textos orais), desenvolvendo e aprimorando a linguagem.

Sobre o assunto, Rojo (2006, p. 21) reforça que

é nas atividades que envolvem linguagem — conversar, contar e recontar experiências vividas, ouvir e contar histórias e contos, imitar adultos ou outras crianças falando ou contando, brincar de casinha — que a criança tem maiores oportunidades de construir sua linguagem verbal e suas capacidades de comunicação. Mais ainda se a criança, ao invés de só ouvir, puder participar.

Todas essas atividades languageiras citadas pela pesquisadora são exemplos de interações sociais que implicam textos, gêneros textuais, usos da língua e da linguagem e, em alguma medida, implicam compreensão de textos.

No que diz respeito ao entendimento de que a capacidade leitora independe da apropriação da escrita, este repousa na visão de linguagem já discutida anteriormente, entendida como um macro sistema complexo e multifacetado que abarca diversas formas possíveis de comunicação e produção de sentidos, derivados dos múltiplos sistemas semióticos que o integram, como o verbal, sonoro, imagético, espacial, gestual, dentre outros.

Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997, p. 269) ponderam que “um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo no número de modo semióticos diferentes”. Partindo, então, da premissa de que todos os textos são, em essência, multimodais (Kress, 2005), a leitura não pode se restringir a significados representados apenas pela linguagem verbal escrita, já que essa modalidade se constitui como apenas um dentre os vários modos semióticos que coexistem no universo da linguagem e da própria língua.

Nesse sentido, mesmo um indivíduo que não aprendeu a ler o que convencionalmente se estabeleceu como “legível”, o que se espera que se leia, isto é, mesmo que alguém não tenha se apropriado da linguagem verbal escrita, que, aliás, é um modo semiótico típico das línguas orais-auditivas gráficas, esse alguém não pode ser “condenado” ao *status* de “não leitor”, pois certamente ele consegue compreender significados de textos que se realizam pela linguagem verbal oral e por outros sistemas semióticos.

Portanto, o fato de alguém não saber ler o que convencionalmente se espera que leia e por comumente realizar leituras que fogem dos moldes do que o senso comum concebe como tal, não faz desse alguém um não leitor. Ao contrário, uma pessoa que consegue compreender uma fotografia ou apenas um gesto é tão leitor quanto quem lê um romance de 500 páginas (são potencialidades e proficiências diferentes de leitura). Trata-se de um leitor, apenas não convencional, ou seja, que ler textos que, no universo consensual<sup>11</sup>, normalmente não são entendidos como textos e cujas práticas leitoras não são entendidas como leitura.

---

<sup>11</sup> Moscovici (2003) diferencia o *universo reificado* do *universo consensual*. O primeiro dá conta do conhecimento construído e comunicado basicamente no meio científico, filosófico ou técnico e que se torna um saber prático, do senso comum, utilizado para representar fatos, fenômenos e objetos do cotidiano, constituindo-se, assim, o universo consensual, sem que os indivíduos se deem conta dessa dinâmica.

Nossa noção de *leitores não convencionais* também está ligada a perspectivas mais amplas em torno do letramento. O conceito tradicional de letramento, associado à capacidade de ler e escrever fundamentado no uso da linguagem em seu modo verbal escrito, não contempla os diversos modos semióticos de representação, comunicação e (re)construção de sentidos que coexistem e que podem coexistir nas sociedades e no mundo, tampouco abrange práticas possíveis de leitura que envolvem outros modos semióticos. Kress (2005, p.185) chamou a atenção para o fato de que o conceito de multimodalidade nos obrigaria a repensar as distinções feitas entre comunicação e uso, em particular, entre leitura e uso, de modo que isso seria crucial para uma teoria dos multiletramentos.

A reivindicação por uma revisão do conceito de letramento que não se restringe à linguagem verbal não é de hoje, tampouco teria iniciada com Kress (2005). McArthur (1998), citado por Silvestre (2015, p.99), observou que já em 1965, em um congresso de Ministros da Educação, a Unesco sugeriu que o letramento “deveria ser entendido não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de preparar o indivíduo para a vida nas suas vertentes social, cívica e econômica e, neste sentido, no contexto da educação, deveria ir além do ensino da leitura [convencional] e da escrita”.

Nesse sentido, concordamos com Dionísio (2005, p.31) quando afirma que “uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Nessa mesma linha, Silvestre (2015, p.101) traz uma definição de letramento na qual também se apoia nossa noção de leitores não convencionais. A autora concebe o letramento “como a capacidade para compreender e construir sentidos num sistema de significação”, definição que permite abranger uma variedade de práxis semióticas complexas e multimodais.

Diante dessas colocações, defendemos a inexistência do sujeito não leitor, pois todos os indivíduos dotados de linguagem, em maior ou menor grau, são leitores que se distinguem pela convencionalidade ou não do que leem. Dessa forma, insistir na dicotomia que segrega os que “sabem ler” dos que “não sabem ler”, além de incoerente, nos parece um pouco antiquado. Admitimos haver níveis de leitura/compreensão (superficial, mais proficiente, menos proficiente etc.) e de engajamento (mais crítica, menos crítica, mais afetiva, menos afetiva etc.), mas não vislumbramos uma completa inexistência do ato de ler/compreender.

Também conceitos como “pré-leitor” e “leitor iniciante”, dentro dessa perspectiva, não fazem sentido, por estarem estreitamente relacionados à apropriação da linguagem verbal escrita e que restringe a leitura a esse modo semiótico. Outro termo que soaria contraditório nesse sentido seria “leitores iletrados”, pois se entendemos que o letramento não se limita à

modalidade verbal da linguagem, seja falada ou escrita, “iletrados” (indivíduos desprovidos de letramentos) é outra categoria de sujeitos que não se deve admitir a existência. Por fim, o termo “leitores não alfabetizados” seria uma opção possível se não fosse o fato de que o adjetivo “não alfabetizados” equivale a “analfabetos”, podendo carregar também as acepções negativas e, até mesmo, pejorativas que esse termo adquiriu na nossa cultura, sendo usado, muitas vezes, para tachar alguém de incapaz, ignorante, “burro” etc.

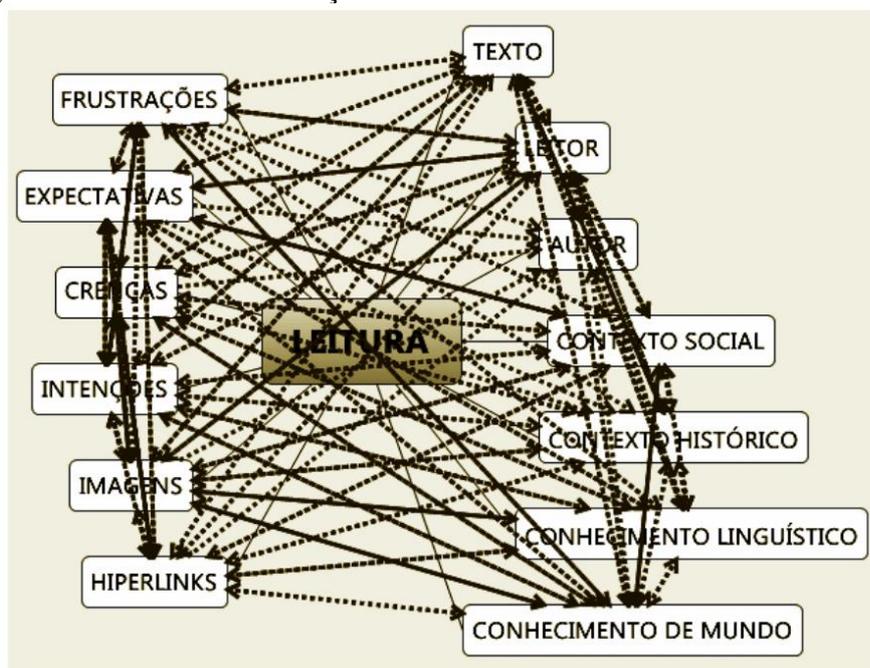
Por tais razões, optamos por chamá-los de “leitores não convencionais” por entendermos que este condiz com a nossa proposta (a premissa da inexistência do não leitor). Não é apenas um termo, pois se veste de um conceito ou, pelo menos, agrega vários conceitos decorrente da ampliação da noção de linguagem, leitura, texto e letramento. Enfim, traduz uma ideia e não se atrela expressamente ao sistema escrito, como é o caso de “iletrados” ou “não alfabetizados”, reivindica certa independência nesse quesito. Além do mais, acentua o que há de comum entre os sujeitos (o fato de serem leitores, antes de tudo), valorizando seus diferentes horizontes de leitura.

Portanto, a noção de *leitores não convencionais* se insere num interstício de perspectivas teóricas que gravitam em torno da multimodalidade, dos novos e múltiplos letramentos, bem como em torno de ideias acerca da linguagem, da língua, do texto e da leitura como fenômenos complexos e multimodais.

#### **4.2 A leitura como um subsistema adaptativo complexo (subSAC/leitura)**

Franco (2011) propõe uma visão de leitura inspirada na TC, concebendo-a como uma atividade complexa e dinâmica. De acordo com o pesquisador, a complexidade da leitura se justifica pela existência de múltiplos agentes que se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade aliada à abertura contribui para a dinamicidade do sistema de leitura em que o fluxo de informação se dá de forma multidimensional. Assim, a construção do significado do texto emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura, como podemos observar no diagrama proposto pelo pesquisador:

Figura 10 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: FRANCO (2011, p.42).

Embora concordemos com essa proposta de Franco (2011), preferimos entender a leitura não como um SAC, mas como um subSAC, considerando o que já discutimos anteriormente, a partir das ideias de Bertalanffy (2006) acerca da TGS. Além disso, Valença (2011) aponta que “a leitura de qualquer parte é sempre, de forma sucessiva, uma parte de outro todo, já em si mesmo parte de um novo todo, sem uma parte inicial e sem um todo final”. Isso significa dizer que “a leitura se constitui em um subsistema que manifesta características próprias de um SAC maior” (Almeida Jr; Pelosi; Bessa, 2019). Dessa forma, a compreensão e interpretação do texto é um processo desse universo (supra/sub/sistema), pois a construção de sentidos se vincula a determinados componentes do subSAC/leitura e à emergência dos *feedbacks* com o meio interno e externo.

A **dinamicidade no subSAC/leitura** está relacionada com o alto nível de interações ocorridas constantemente durante o processamento de interpretação textual entre os elementos internos (leitor [inter]texto, conhecimentos linguísticos e prévios, estratégias [meta]cognitivas, aspectos neurofisiológicos etc.) e externos (ambiente, contexto, social político e cultural, expectativas, representações sociais, tecnologia, intenções do autor etc.). Assim, durante a leitura, participam da construção de sentidos fatores linguísticos biocognitivos, sócio-histórico-culturais e (inter)pessoais.

Além disso, “o leitor participa ativamente de interações que vão além daquela com o texto”, conferindo ao leitor a característica de dinâmico a partir do “seu poder de fazer escolhas diante de um texto, principalmente se o texto for digital”. (Franco, 2011, p.43). Vejamos, por exemplo, como as crenças (agente do subSAC, presente no fluxograma de Franco) interagem no sistema e ajudam na construção de sentidos de um texto:

Texto 4 - Trecho do conto “Dizem que os cães veem coisas”, de Moreira Campos

Ela chegou diáfana, transparente, no vestido branco que lhe descia até os pés calçados pelas ricas sandálias de pluma. Ninguém lhe ouviu os passos. Sentou-se à beira da grande piscina, cruzando as pernas longas. Chegou antiquíssima, atual e eterna, com a sua cara de máscara. Moldada em gesso? Apenas uma presença, porque pousou como uma sombra. Mas por um fragmento de tempo, um quase nada, reinou entre todos um silêncio largo, que se estendeu pelo vasto terreno murado da mansão ensombrada pelas árvores, dominou a enorme piscina e emudeceu as próprias crianças pajeadas pelas babás de aventais bordados, e vejam que as crianças são indóceis.

Fonte: CAMPOS, J. M. M. **Dizem que os cães veem coisas**. Fortaleza: Edições UFC, 1987.

Ao lermos esse primeiro parágrafo do conto de Moreira Campos, podemos destacar duas interpretações possíveis. Um leitor cético certamente irá interpretar que a personagem descrita se trata apenas de uma mulher elegante, altiva, que provavelmente pertence a uma classe social média ou alta (piscina, ricas sandálias de pluma etc.), que talvez se trate de alguém importante, pois sua presença emudece as pessoas ao redor. Mas, um leitor místico que acredita em fatos sobrenaturais, pode interpretar de outra maneira. Para esse leitor, o parágrafo pode estar descrevendo uma entidade sobre-humana: um espírito, um anjo etc.

Algumas marcas linguísticas reforçam essa dupla interpretação. O leitor cético pode entender "transparente" como apenas uma hipérbole, como se o narrador quisesse dizer que a personagem é tão branca que chega a ser transparente. Já o leitor místico pode entender essa transparência como uma característica dos espíritos e fantasmas, pois é assim que são normalmente retratados. Para o leitor cético, apenas um "vestido branco", para o leitor místico, um manto ou uma metáfora para descrever a claridade que emana ou envolve os seres sobrenaturais (fantasmas, anjos, espíritos, deuses etc.) e o fato de ser branco não é por acaso, pois essa cor está muito associada a questões religiosas e espirituais na cultura ocidental.

Depois, podemos ter, para o leitor cético uma mulher "antiquíssima, atual e eterna" como sinônimos, talvez, de uma mulher madura (de certa idade), mas atualizada e memorável, marcante. Para o leitor místico, podem ser características da Morte (anacrônica), suposição que

é reforçada no trecho "cara de máscara. Moldada a gesso?", que ativa em sua memória aquela representação típica do imaginário popular — geralmente, a morte personificada é retratada em diversas obras (peças, óperas, filmes etc.) com uma máscara branca no rosto. Já para o leitor cético, talvez esse trecho revele uma mulher inexpressiva, antipática, séria.

Marcas como "apenas uma presença" e "pousou como uma sombra" levam o leitor cético a interpretar que ninguém a viu chegar e que, ao notarem sua presença, emudeceram por ficarem surpresos ou admirados em vê-la, por alguma razão. Mas, para o leitor místico, só reforçam o fato de se tratar de uma entidade sobrenatural, pois se acredita que apenas algumas pessoas podem enxergar seres sobre-humanos. De fato, no decorrer da leitura, o texto nos vai apresentando elementos que nos fazem perceber que se trata da personificação da Morte, o que muda o percurso da interpretação do leitor cético. Assim, esse exemplo nos mostra que a construção de sentidos surge da interação que o leitor estabelece com o autor, com o texto, com as crenças, com o imaginário popular etc.

Voltemos ao subSAC/leitura. Franco (2011, p. 43) afirma que “o percurso da leitura pode acontecer de forma não linear, o que confere uma nova experiência para o ato de ler”. Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019) apontam que a característica da **não linearidade no subSAC/leitura** está relacionada ao próprio processo de compreensão que varia de acordo com o leitor, já que uma única pista textual, por exemplo, pode acionar de diferentes maneiras o fluxo da atividade discursiva de leitor para leitor. Também se pensarmos nos hipertextos podemos perceber essa não linearidade em termos de comportamento do leitor, à medida que este vai direcionando seu processo interpretativo a partir dos *links* e de outros recursos multimodais e multimídia presentes no hipertexto, por exemplo.

Lembremos também que, reagindo ao avanço da tecnologia e da Internet, a própria maneira de ler deixou de ser unicamente sequencial e passou a ser também não sequencial, se considerarmos os hipertextos e os gêneros digitais. Da mesma forma que o intercâmbio intercultural e a globalização fizeram com que os orientais aprendessem com os ocidentais, principalmente a partir da disseminação de suas obras literárias naquelas culturais, uma nova forma de ler (da esquerda para a direita), assim como os ocidentais aprenderam, principalmente a partir da popularização dos mangás, a ler “de trás para frente” (da direita para a esquerda).

O **caos** está presente **no subSAC/leitura** em situações em que o leitor se depara com uma palavra ou expressão desconhecida, por exemplo, se considerarmos um texto verbal. Uma situação como essa leva o leitor, até o mais experiente, a interromper o processo de compreensão, mesmo que isso ocorra em uma fração de segundos. A expressão linguística não reconhecida gera naquele instante um estranhamento, um abalo momentâneo, certa

desestabilização no sistema, no processo, que se restabelece logo em seguida ou demora a se restabelecer, dependendo da proficiência do leitor ou das estratégias as quais ele recorra para superar o caos.

Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019, p.166) observam que alterações no meio externo podem causar um caos no subsistema. Assim, segundo os pesquisadores, uma mudança de posicionamento político, por exemplo, é capaz de fazer com que o fluxo dos atratores<sup>12</sup> seja alterado inesperadamente, mudando a compreensão e a construção de sentidos do leitor.

Considerando que cada leitor carrega suas próprias experiências e seus próprios conhecimentos enciclopédicos, o **subSAC/leitura é imprevisível**, pois não podemos prever com exatidão como será a interação do leitor com o texto e com os demais elementos envolvidos no processo de compreensão e construção de sentidos, tampouco podemos prever, inclusive, se a própria compreensão será efetivada de fato. Conforme Franco (2011, p.42), essa imprevisibilidade acontece porque o conhecimento prévio do leitor faz parte das condições iniciais do processo de leitura e se a natureza de informações que ele possui sobre determinado conteúdo for insuficiente para a leitura de um texto teremos o efeito borboleta. Vejamos:

Texto 5 - Charge de Lor, publicada em 1988



Fonte: LOR, 1988. Disponível em:  
<https://lorcartunista.blogspot.com/search/label/Sarney> acesso em 06 abr. 2020

<sup>12</sup> A ideia de atratores é um conceito originário da Física que se propagou para a grande área das Ciências Humanas. Em qualquer sistema complexo podemos descrever os atratores como forças que atuam dentro do sistema, convergindo em direções opostas; de um lado, no sentido da estabilidade do sistema, procurando manter os comportamentos ou estados já definidos; de outro, no sentido da desestabilização, levando o sistema para a beira do caos e provocando a revolução necessária para que ele evolua (Leffa, 2016).

A charge é um gênero textual cujo principal propósito é satirizar situações específicas (político-sociais), situadas em um determinado tempo e em um determinado espaço, razão pela qual é comum aparecer nesse tipo de texto personagens da vida pública (artistas, políticos, ativistas e outras pessoas famosas). Dessa forma, para compreender o texto 5 é necessário entender o contexto histórico no qual foi produzido (ano de 1988), quem é Sarney, ao qual o jornalista se refere, e qual sua relação com aquele contexto.

É preciso saber que se trata de José Sarney, então presidente da república, que assumiu a presidência em virtude da morte de Tancredo Neves, que aquela época foi marcada pela alta inflação, pela falência do plano cruzado e por movimentações políticas em torno da Constituição. Na charge, a sátira está no fato de o entrevistado responder “perpétua” à pergunta do jornalista, se referindo não ao tempo de mandato, mas ao tempo que ele gostaria que o referido político permanecesse na prisão, ou seja, até a morte. Então, o simples fato de o leitor desconhecer o contexto e quem seja Sarney (sensibilidade às condições iniciais) pode comprometer sua interpretação do texto.

Outro exemplo de aspecto que tem a ver com a sensibilidade às condições iniciais e com a imprevisibilidade, que pode, inclusive, ocasionar o caos no subSAC/leitura, durante o processo de compreensão, é a intertextualidade. Sobre o assunto, Franco (2011, p.42-43) afirma que “se o conhecimento de um texto específico for imprescindível para compreensão de outro o sistema poderá sofrer uma alteração inesperada (caos)”.

Dessa forma, os conhecimentos prévios e o repertório sociocultural do leitor estão relacionados à **sensibilidade às condições iniciais**, uma vez que a construção de significados e a compreensão total de um texto depende, em grande parte dos conhecimentos prévios ali reportados e atualizados durante a leitura: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, contexto, recursos multimodais e tecnológicos, (inter)texto, gênero discursivo etc. O conjunto desses conhecimentos somados às expectativas, crenças, intenções, motivações e requisitos neurofisiológicos formam as condições iniciais do subSAC/leitura, para as quais o leitor é extremamente sensível.

O **subSAC/leitura é aberto**, pois o processo de construção de sentidos do texto depende também do fluxo de informações estabelecido com o ambiente externo. Os componentes do subSAC/leitura “sofrem *feedback* constante do meio ambiente provocando uma alteração dos conhecimentos armazenados na memória que são utilizados pelos leitores durante a compreensão leitora” (Almeida Jr; Pelosi; Bessa, 2019). Consideremos o exemplo a seguir:

## Texto 6 - Meme com ironia em relação ao frio



Disponível em: <http://memesevirais.com.br/frio-gelo-inverno/> Acesso em 06 abr. 2020

A situação retratada pelo meme pode muito bem ser real. Claramente se percebe uma ironia no texto que também gera um efeito de humor. Para construir seu sentido, não basta ao enunciatário considerar simplesmente o enunciado verbal, mas é preciso considerar a interação estabelecida entre o enunciado, a expressão facial do enunciador e, principalmente, o ambiente externo.

Continuando com as características dos sistemas complexos, **o processo de leitura é sensível ao *feedback*** que se relaciona com as reações emergidas pela interação com o ambiente externo. Também podemos relacionar essa característica com o dinamismo ocorrido pela alternância das memórias de curto e de longo prazo acionadas durante o processo de compreensão, em que o leitor recorre constantemente a informações armazenadas na memória de longo prazo (passado), as quais são atualizadas no ato leitor, e às informações retidas na memória de curto prazo (presente), que, ao serem adquiridas a partir daquele texto ficarão armazenadas na memória e poderão ser atualizadas durante processos futuros de leitura, assim sucessivamente.

O fato de ser sensível ao *feedback* faz com que o **subSAC/leitura** seja **auto-organizável**, mas não apenas isso, pois, diante do intercâmbio com o meio ambiente, do caos e da imprevisibilidade, o processamento da leitura tende a se reorganizar, se ajustar à nova situação, refazendo suas interações com os outros elementos (pistas textuais, interlocutor, características do gênero textual, estratégias (meta)cognitivas, consulta ou buscas de informações em outros gêneros etc.) para que o subSAC se auto-organize e possa garantir, assim, a construção de sentidos e a interpretação do texto.

Essas diferentes formas de ler que dependendo da natureza do texto (impresso digital, hipertexto) do suporte (papel, livro, jornal, computador) da cultura (oriental, ocidental) e a capacidade de auto-organização, diante da abertura, do caos, da imprevisibilidade e do *feedback*, conferem ao **subSAC/leitura** um caráter **adaptativo**. Além disso, podemos pensar essa adaptabilidade estendida também à efetivação do processo de leitura mediado pela tradução ou transposição de linguagens, de sistemas ou de códigos (Libras, Braille, audiodescrição etc.).

Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019) citam também a possibilidade de reciclagem neuronal envolvida na leitura, devido à plasticidade do cérebro. Almeida Jr. (2016), nos lembra que por ser “um subsistema dinâmico alimentado por estímulos externos que se auto-organizam em um processo contínuo de interação, assimilação e quase equilíbrio”, a leitura permite “ao ser humano compreender e expressar sua visão da realidade através de uma constante reciclagem neural dos conhecimentos armazenados”.

Nessa perspectiva de leitura como subSAC, entendemos as estratégias (meta)cognitivas como agentes internos desse sistema e a mediação de leitura como um tipo de ambiente, ao mesmo tempo interno e externo, onde acontecem vários processos de interação que desembocam na interpretação, na construção de significados do texto. Por serem as estratégias (meta)cognitivas e a mediação de leitura pontos fundamentais da pesquisa, nos tópicos subsequentes destacaremos esses dois aspectos, para discutirmos sobre eles e relacioná-los com a perspectiva da Complexidade.

#### **4.3 As estratégias (meta)cognitivas como agentes do subSAC/leitura**

Como se sabe, os sistemas complexos são compostos de múltiplos agentes que interagem de diversas maneiras. Essas “interações conduzem a novos padrões de emergência e de auto-organização em diferentes níveis e escalas de tempo” (Larsen-Freeman; Cameron, 2007). Sendo as estratégias (meta)cognitivas agentes internos do subSAC/leitura, elas são interdependentes, interagem entre si, alternando-se, complementando-se, concorrendo, interagem com outros componentes internos (experiências, conhecimentos e intenções do leitor, materialidade do texto etc.); externos (contexto sociocultural, conjectura política etc.), inclusive, com outros sistemas (cognição, tecnologia, linguagem visual) e subsistemas do SAC/língua (gramática, fala, escrita, norma etc.).

Beckner *et. al.* (2009) afirmam que “as estruturas da língua emergem da interação dos padrões da experiência, da interação, e de mecanismos cognitivos”, considerando também que “padrões de sentido emergem da dinamicidade da experiência sociocognitiva em práticas sociais de linguagem”, como aponta Paiva (2016). As estratégias são flexíveis, pois os leitores ajustam para adequá-las a tarefas particulares de leitura (Frederickson, 1975). Ou seja, a cada nova leitura e de acordo com cada leitor, as estratégias (meta)cognitivas são mobilizadas de forma diferente, pois seu fluxo interacional dependerá das relações estabelecidas com os demais elementos (internos e externos) e com o meio, no processo de compreensão.

Segundo Duque (2016), os agentes de um sistema complexo se estruturam e influenciam determinadamente a dinâmica do próprio sistema. Nesse sentido, as estratégias (meta)cognitivas de leitura são parte inerente do processo de compreensão textual. Elas atuam antes, durante e depois do ato, revelando seu grande poder de influência no processo de construção de sentidos, influência que pode ser ainda maior e ainda mais determinante quando utilizadas de forma consciente pelo leitor, fazendo com que o percurso da leitura aconteça de forma mais efetiva, com mais autonomia, proficiência e expertise.

Ellis e Larsen-Freeman (2009) afirmam que “os processos interacionais que alimentam o sistema são de natureza cognitiva e moldam a estrutura do conhecimento da linguagem”, daí centrarmos nosso estudo nas estratégias (meta)cognitivas de leitura, especificamente, nos fluxos interacionais resultantes da mobilização dessas estratégias por parte de leitores não convencionais, no contexto da mediação de leitura. Embora as interações de um SAC sejam imprevisíveis, característica que se estende para as interações realizadas pelas estratégias (meta)cognitivas de leitura, intencionamos “captar” esses fluxos interacionais ocorridos entre estas e outros agentes durante o processo (figura 10), isto é, a “movimentação” (comportamento) das estratégias considerando a relação que estabelecem com outros elementos no subSAC/leitura no momento da sua mobilização/utilização.

Essa movimentação está relacionada com a auto-organização e a dinamicidade — características fundamentais do pensamento complexo, processo em que os componentes de um sistema se relacionam e se comunicam espontaneamente entre si e de forma automática cooperam, em um comportamento comum coordenado como se fosse um *blockchain* [Rede que funciona com blocos encadeados]” (Almeida Jr; Pelosi; Bessa, 2019, p. 169).

Analisar esses fluxos interacionais só reforçará o caráter complexo e dinâmico da leitura, pois, o conceito central da complexidade é a interação entre seus elementos, o que é fundamental para a produção de significados. Sobre esse ponto, Jewitt (2009, p. 184) afirma que “os significados produzidos por qualquer modo estão sempre entrelaçados com os

significados gerados por outros modos co-presentes e que colaboram no evento comunicativo. Essa interação produz significado”. Assim, as estratégias (meta)cognitivas são agentes do subSAC/leitura fundamentais para a construção de significados e interpretação do texto.

Essas estratégias são utilizadas não apenas no processo de leitura, mas também se desenvolvem e se modificam no próprio processo, pois não há como adquiri-las ou se apropriar delas senão na prática. Solé (2011, p. 59) se refere a elas como procedimentos de caráter elevado, [isto é, complexo], que implicam a presença de objetivos claros, a serem alcançados, a avaliação desses objetivos e possíveis mudanças destes. Para Serra Capallera e Oller Barnada (1997), as estratégias de leitura são um conjunto de microprocessos que ajudam na compreensão significativa do texto, que são ativados ao longo da leitura e que atuam como procedimentos reguladores da própria leitura.

Vale destacar a distinção que entendemos haver entre modelos, métodos ou técnicas e estratégias (meta)cognitivas de leitura. Compreendemos os modelos como constructos teóricos por meio dos quais se explica o fenômeno, como o *modelo de processamento serial de Gough*, o *modelo de processamento automático de LeBerge e Sammuels*, o *modelo de sistemas de comunicação de Rudell* e o *modelo de testagem de hipótese de Goodman*, por exemplo. No caso dos métodos ou técnicas de leitura, compreendemos que estes se relacionam com o “comportamento” assumido pelo leitor diante do texto, referem-se ao modo ou às atitudes tomadas pelo leitor que otimizam o processo da leitura, a exemplo dos métodos *skimming* e *scanning*, das técnicas de leitura individual silenciosa, individual em voz alta, individual ou compartilhada, leitura não sequencial, no caso dos hipertextos etc.

Já as estratégias de leitura, vemos como categorias mentais evocadas e mobilizadas, de forma inconsciente ou consciente pelo leitor no processo de compreensão, ou seja, trata-se de um agregado de (micro)processos, mecanismos, habilidades, operações e esquemas mentais que se articulam antes, durante e depois da leitura, contribuindo para a construção de sentidos do texto, por meio da obtenção, avaliação e utilização de diferentes informações.

Kato (1995) faz uma distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Basicamente, essa distinção se dá em nível de inconsciência ou consciência, respectivamente, do seu uso por parte do leitor no processamento do texto. Para a pesquisadora, as estratégias cognitivas se relacionam com os “princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, já as metacognitivas estão ligadas aos “princípios que regem a desautomatização consciente das estratégias”.

Em muitas situações, trata-se do mesmo mecanismo mental, diferenciando-se apenas na maneira como são acionados (consciente ou inconscientemente). Em razão disso, preferimos adotar a forma estratégias (meta)cognitivas, trazendo entre parênteses o prefixo “meta”, por assumirem em nossa investigação duplo papel, conforme veremos melhor no capítulo destinado à metodologia.

De antemão, no estudo, as estratégias se apresentam cognitivas, à medida que são “utilizadas” pelas crianças sem que estas tenham consciência delas, ao mesmo tempo que são reveladas, através de respostas dadas por essas crianças a questionamentos feitos pelo mediador de leitura (pesquisador) com este fim durante a mediação, tornando-se metacognitivas. Assim, quando ocorrem na mente da criança são cognitivas, mas quando acessadas através da verbalização de suas respostas ou pelas reações e iterações, passam a ser metacognitivas.

Solé (2011) agrupa as estratégias em três grupos: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias após a leitura, embora a pesquisadora reconheça e chame a atenção para o fato de que algumas delas não se prendem exclusivamente a uma etapa específica e outras serem utilizadas de forma praticamente simultânea. Trata-se de uma divisão meramente didática, posto que a pesquisadora as discute no âmbito do ensino e da aprendizagem de leitura. Preferimos, pois, adotar outra forma de classificação, considerando não só a etapa predominantemente na qual são mobilizadas, como fez Solé (2011), mas também considerando a “natureza” de perspectiva e o “vínculo” do leitor em relação ao processamento do texto. Assim, diremos *prospectivas*, *introspectivas*, *retrospectivas* e *respectivas*.

As estratégias prospectivas são aquelas que possuem uma natureza antecipadora e preditiva, que preparam o entrelaçamento e a interação do leitor com o texto e com os outros elementos (internos e externos ao subSAC) necessários à interpretação. Também se refere àquelas que, durante o processo, antecipam informações precisas do texto. Nesse grupo, estariam: a **motivação**, a **predição**, a **antecipação** e a **construção de hipóteses**. As estratégias introspectivas são aquelas de natureza sincrônica, são mobilizadas no cerne do processo, em concomitância com o envolvimento e interação do leitor com o texto e com os demais elementos internos e externos. Nesse grupo, estariam a **seleção** e a **inferência**.

As estratégias retrospectivas, são aquelas de natureza retroativa, podendo ser mobilizadas durante e depois do processo, com finalidades distintas. Estariam nesse grupo a **repetição**, a **síntese** e a **verificação**. Por fim, as estratégias respectivas são aquelas que não se enquadram nas categorias anteriores, por serem, como o termo mesmo diz, próprias, particulares, peculiares, específicas. Elas podem acontecer antes, durante e depois da leitura e possuem outro tipo de natureza: multimodal, como a **visualização**; atitudinal, como o

**engajamento**, que se baseia em atitudes críticas, afetivas e valorativas do leitor diante do texto; e de natureza “alicerçante”, a exemplo da **ativação dos conhecimentos prévios**, que perpassa todo o processo e, inclusive, está na base de algumas outras estratégias.

#### **4.3.1 Estratégias (meta)cognitivas de leitura prospectivas**

Entendemos a estratégia **motivação** a partir de duas dimensões: uma que está relacionada ao fomento da leitura, isto é, ao incentivo ao ato de ler, e a outra se relaciona com o propósito da leitura, ou seja, com os objetivos pretendidos pelo leitor. Solé (2011) apresenta essas duas dimensões como estratégias autônomas: motivação e definição de objetivos claros. Contudo, “motivação” implica motivo, motor e causa, o que nos leva a considerar tanto o fomento quanto o objetivo como causas, “forças motrizes”, que conduzem ou levam o indivíduo a ler, enquadrando as duas dimensões na mesma categoria.

São vários os motivos que despertam o interesse de uma pessoa para a leitura, a exemplo de um comentário, uma recomendação de alguém, o título, o autor, elementos multimodais, a capa, uma imagem, um destaque, a inspiração de um leitor modelo, entre outras razões. E toda atividade leitora é realizada com algum propósito, sempre há um objetivo por trás dela, há sempre um porquê ler e um para quê ler subjacentes à leitura de um texto.

A interpretação que fazemos de um texto depende, em parte, do propósito que estabelecemos para aquela leitura. Certamente dois leitores, com objetivos distintos em relação ao mesmo texto, construirão sentidos diferentes. Também existem inúmeras finalidades implicadas no ato de ler, o que seria impossível enumerá-las. Solé (2011) destaca alguns que considera importante para a vida adulta: ler para obter uma informação específica; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um texto próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto em público; ler para praticar a leitura em voz alta. A estratégia motivação se relaciona à dinamicidade, abertura e sensibilidade às condições iniciais no subSAC/leitura.

A **predição** ou **previsão** diz respeito às projeções que podemos fazer sobre o texto antes mesmo de lê-lo. Embora incertas, essas previsões podem ajudar o leitor a ter uma noção preliminar do texto ou do seu possível conteúdo. Elas são subjetivas, mas se pautam na análise prévia de elementos básicos como: título, subtítulo, ilustrações, tabelas, estrutura, gênero, autor, assunto aparente, entre outros. Assemelha-se a um “jogo de adivinhações”, ancorado pela materialidade do texto, a partir do qual podem emergir informações relevantes para a

compreensão do texto. Essa estratégia, portanto, está relacionada à dinamicidade, abertura e imprevisibilidade no subSAC/leitura.

Diferentemente da predição, que ocorre “em contato com” o texto, entendemos que a **antecipação** ocorre quando o leitor já está “envolvido com” o texto (iniciado, de fato, a leitura). Além disso, ao contrário da anterior, essa estratégia tende a ser menos subjetiva, sendo mais precisa, pois não se trata mais de projeções sobre o texto, mas de “trazer para frente” elementos da materialidade do texto, isto é, por meio dela não fazemos prognósticos, apenas antecipamos, de fato, informações ou elementos que dificilmente serão diferentes daqueles. Isso porque são condicionadas e determinadas pelas interações ocorridas durante o processo de leitura entre as informações explícitas no texto, pelas pistas por ele fornecidas, pelos nossos conhecimentos enciclopédicos e pelos nossos conhecimentos linguísticos, principalmente no caso dos textos escritos. Vejamos um exemplo:

Texto 7 - Estratégia de antecipação em uma tirinha



Fonte: Raquel Gomy. Disponível em: <http://www.monalisadepijamas.com.br/tiras/monalisa-de-pijamas-em-quadrinhos-tira-13> [adaptado] Acesso em 08 abr. 2020

Pela lógica do texto, a palavra suprimida automaticamente é acionada pelo leitor, pois a interação estabelecida entre as informações explícitas (verbais e não verbais) do texto e nossos conhecimentos prévios (linguístico, enciclopédico etc.) provavelmente nos levam a mover para esse espaço, isto é, antecipar, a palavra “donos” ou palavra afim como “tutores”, “humanos”, sendo possível ainda que alguém leia “cuidadores”, porém de forma menos provável, menos espontânea. Durante o processo de leitura, somos capazes de antecipar o que virá a seguir e, se a linguagem não for muito difícil e o conteúdo não for muito novo, nem muito complicado, podemos, inclusive, saltar elementos, sem que isso prejudique a compreensão, devido ao fato de as antecipações serem mais precisas, mais exatas do que as predições. Podemos relacionar essa estratégia com a dinamicidade, abertura e a sensibilidade às condições iniciais no subSAC/leitura.

De acordo com Neves (2004, p. 56), “ao efetuarmos a leitura de um texto, desde o início, elaboramos uma série de suposições sobre o assunto tratado, que podem ser confirmadas em sua totalidade, em parte ou simplesmente descartadas”, fazendo-se as necessárias reformulações ou elaborações de novas suposições. Em outras palavras, no decorrer da leitura, recorremos à **construção de hipóteses** em relação ao texto, as quais são constantemente confirmadas, contestadas, remodeladas, rechaçadas e substituídas. Podemos relacionar essa estratégia com a dinamicidade, abertura, imprevisibilidade, auto-organização, sensibilidade ao *feedback* e adaptabilidade no subSAC/leitura.

#### **4.3.2 Estratégias (meta)cognitivas de leitura introspectivas**

Durante o processo de construção de sentido, fazemos a **seleção** de determinadas informações, partes e elementos que nos chamam atenção ou que julgamos importantes. No envolvimento com o texto e com os demais elementos do subSAC/leitura, dirigimos nossa atenção àquilo que nos será mais útil, de acordo com nossos objetivos, ou seja, escolhemos aquilo que é mais relevante no texto, desconsideramos informações pouco importantes ou que podem ser ignoradas por ora. Enfim, deixando de lado partes secundárias ao passo que lemos. É através da seleção que conseguimos captar a ideia principal do texto ou resumi-lo.

A seleção corresponde ao que Lemov (2011, p.305) chama de “foco”. Para ele, “esta é a parte mais interessante da interpretação do texto”, pois a partir dela “cada leitor [descobre] uma versão única dos fatos, focando em diferentes aspectos para chegar a um significado diferente”. Acrescenta o autor que só se aprende a determinar o que merece atenção com tempo e prática, do contrário os leitores “acabam tomando decisões questionáveis com relação ao que merece atenção, reparam em detalhes de relevância marginal e perdem o[s] momento[s] crucial[is]” do texto.

Essa estratégia pode ser revelada por meio de respostas dadas a “perguntas pertinentes” que são aquelas que “levam [o leitor] a estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumental”, conforme Solé (2011, p. 97). Observa a pesquisadora que a organização interna do texto oferece elementos que possibilitam estabelecer questões cujas respostas ajudam a construir o significado do texto. Cooper (1990), citado por Solé (2011, p.97), sugere algumas questões a partir dos elementos da narrativa, a exemplo de “onde acontece a história?”, “quais eram os personagens da história?” etc. Essa estratégia se relaciona com a não linearidade no subSAC/leitura.

O processo da leitura é marcado por **inferência**. Ao ler, conseguimos captar informações implícitas, aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas que podem ser acessadas através de pistas e marcas linguísticas deixadas no texto. Ela nos permite entender o que está entre as linhas e por trás das linhas (subtendido), isto é, através dela captarmos o que não está dito de forma explícita, valendo-nos dos indícios contextuais. Além disso, essa estratégia se relaciona à capacidade de inferirmos o significado de palavras ou frases desconhecidas sem que precisemos recorrer, por exemplo, a um dicionário ou a outros métodos pelos quais obteríamos a significação que não fosse a partir dos elementos oferecidos pelo próprio texto.

Segundo Goodman (2003, p. 17), “a inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem”, elas são utilizadas para decidir “sobre as preferências do autor” e, inclusive, “o que o texto deveria dizer quando há um erro de imprensa”. Além disso, observa a autora que a inferência é tão utilizada que “raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito”. Essa estratégia se relaciona à dinamicidade, abertura, caos, auto-organização e sensibilidade ao *feedback* no subSAC/leitura.

#### ***4.3.3 Estratégias (meta)cognitivas de leitura retrospectivas***

No processo de leitura, há momentos em que nos valem da **repetição** para esclarecermos uma dúvida, sanar algum problema de compreensão, localizar alguma informação dada ou, até mesmo, para alterá-lo. Em algumas situações, retrocedemos no texto e releemos, revisitamos e revemos partes, uma palavra, algum recurso ou o texto inteiro, em outras, pedimos para que nosso interlocutor repita o que foi dito, às vezes de forma diferente (sinonímia, paráfrase, retextualização etc.).

A repetição também serve para memorizarmos informações. De acordo com Neves (2004, p.59) “a repetição é uma estratégia utilizada para armazenar uma informação nova na memória”, que pode ser *mantenedora* ou *elaborativa*. Segundo a pesquisadora, recorreremos à primeira quando recitamos itens para mantê-los na memória de curto prazo, enquanto nos valem da segunda quando “pretendemos transferir determinado item para a memória de longo prazo”, tornando esse item memorável, integrando-os às informações que já possuímos e, assim, conectando-as entre si.

No estudo, nas interações com as crianças participantes, essa estratégia pode aparecer ou não. Em decorrência de seu caráter imprevisível, essa estratégia não está explicitada no instrumental, ou seja, diferentemente das demais, não há perguntas direcionadas a sua verbalização, como veremos na metodologia. Mas como o roteiro (do protocolo verbal) é semiestruturado, ela poderá surgir por meio de um pedido de repetição de uma palavra, de um trecho ou do próprio texto por parte da criança, também se houver um pedido para rever ou visitar outro aspecto já apresentado/lido, uma ilustração, por exemplo. Essa estratégia se relaciona, portanto, à dinamicidade, sensibilidade ao *feedback*, ao caos, imprevisibilidade, auto-organização e adaptabilidade no subSAC/leitura.

Entendemos a **síntese** como uma estratégia que retoma e, ao mesmo tempo, encapsula ideias. Ela é utilizada para consolidar a compreensão do texto, ou seja, trata-se de uma forma de garantir e comprovar a eficácia do processo de interpretação e de construção de sentidos. Essa estratégia é normalmente mobilizada no final do processamento do texto, mas também pode ser acionada durante o processo, podendo ser realizada de diferentes formas: resumo escrito ou oral, fichamento, recapitulação oral, retomada etc.

No que concerne a essa estratégia, Lemov (2011, p.307) observa que a “retomada do que foi lido anteriormente é especialmente eficaz como um ponto de partida para a continuidade de qualquer leitura”. A síntese é elaborada a partir do que o leitor determinou como informações relevantes no texto, definidas conforme seus objetivos de leitura. Além disso, ela está ligada à identificação da ideia principal de um texto e ao estabelecimento de seu sentido global. Essa estratégia, quanto ao subSAC/leitura, se relaciona à dinamicidade, sensibilidade ao *feedback*, sensibilidade às condições iniciais, auto-organização e adaptabilidade.

Entendemos a **verificação** como uma estratégia de natureza retroativa de caráter monitoradora, pois a mobilizamos durante e depois da leitura para supervisionar o próprio processo de compreensão ou para averiguar o desempenho das demais estratégias utilizadas no processo e, ao fazermos isso, retrocedemos (retornamos a informações, estratégias etc.). No decorrer da leitura, somos capazes de avaliar e controlar se a compreensão está sendo produzida, autorregulamos nossa atividade de leitura a partir da revisão da própria atividade. A verificação deve ser contínua e simultânea com os mecanismos da autorregulação, pois se não houver um monitoramento periódico do que se está lendo, podemos supor um “aparente avanço na leitura”, mas não na compreensão, como observam Serra Capellera e Oller Barnada (1997, p.41).

Além de autorregular nossa compreensão, ao longo da leitura monitoramos a eficácia ou não das próprias estratégias utilizadas. Através da verificação, confrontamos informações, comprovamos se as predições ou previsões feitas antes do envolvimento com o

texto estavam certas ou não, por meio dela confirmamos, refutamos, remodelamos ou, simplesmente, rechaçamos e substituímos as antecipações, as hipóteses construídas e as inferências realizadas no decorrer da leitura. A verificação é inerente ao processo de compreensão e construção de sentidos e se relaciona à dinamicidade, sensibilidade ao *feedback*, caos, auto-organização e adaptabilidade no subSAC/leitura.

#### ***4.3.4 Estratégias (meta)cognitivas de leitura respectivas***

Diversos tipos de textos têm seu processo de leitura iniciado pela visão, de modo que, antes ou durante a leitura, construímos sentidos a partir do reconhecimento do gênero textual e sua estrutura, da observação da diagramação, da análise de imagens etc. De acordo com Boyles (2003, p.8) quando usamos a estratégia da **visualização** criamos uma imagem mental do que está sendo lido a partir das pistas fornecidas pelo texto. Segundo a pesquisadora, “as imagens que temos na mente nos ajudam a responder ao texto em nível emocional”.

Mas não apenas isso. O leitor não se vale dessa estratégia somente quando cria imagens mentais quando lê, mas ao se deparar com a visualidade, de um modo geral, associados ou não a textos verbais (poema concretista, diagramação, estrutura do gênero, ilustrações etc.). Dessa forma, a visualização se relaciona também ao letramento visual, já que implica na capacidade de interpretar imagens e articular, de forma eficaz, elementos imagéticos com elementos verbais e outros modos semióticos para construir significados e, assim, compreender e interpretar textos multimodais. Entendemos que a visualização é uma estratégia através da qual relacionamos ou nos debruçamos sobre aspectos interpretativos ligados à imagem e que, portanto, sua mobilização devemos observar também aspectos relativos à Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006). A GDV se constitui como uma ferramenta para análise de imagens, tratando-se de uma proposta de sistematização específica para a leitura de textos imagéticos ou elementos dessa natureza.

No cerne dessa categoria, incluíram-se o “nível perceptível” e o “nível estrutural” do modelo proposto por Serafini (2010), para a análise de livros ilustrados impressos, e o esquema proposto por Paes de Barros (2005), para análise do aspecto imagético em associação ao verbal, o qual ela chama de “estratégias de observação da multimodalidade”. Ambas as propostas são baseadas em Kress e van Leeuwen (2006).

No nível perceptivo do modelo de Serafini (2010), o enfoque se dá no sentido literal dos signos, significa olhar em detalhe para os signos que compõem o texto, identificar, elencar e nomear esses elementos. No nível estrutural, analisa-se a gramática funcional dos modos

semióticos que compõe o texto e como a estrutura desses modos faz com que possuam determinados sentidos, também considera as relações entre as modalidades.

Já o esquema de Paes de Barros (2005) se pauta na seleção e verificação das informações verbais; organização das informações da sintaxe visual (observação dos elementos pictóricos); integração das informações verbais e não verbais (capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica); e percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais. A estratégia (meta)cognitiva visualização está relacionada à dinamicidade, abertura e sensibilidade às condições iniciais no subSAC/leitura.

O processo de leitura é marcado pelo **engajamento**, pois o ato de ler está impregnado de atitudes cujo grau de intensidade depende das interações estabelecidas entre o leitor e os demais elementos internos e externos do subSAC/leitura. Em todas as fases da atividade leitora (antes, durante e depois), em maior ou menor grau, de forma positiva ou negativa, estamos constantemente relacionando sentimentos, reagindo emocionalmente ao texto, estabelecendo laços afetivos com o texto, com o autor ou com algum personagem, julgando comportamentos, posicionamentos e ideias nele contidas, com base em crenças, valores, ideologias, estima e sanções sociais.

Fazemos apreciações sobre o texto e sobre seus elementos (autor, estilo, organização, linguagem, tema, informações, personagens, recursos linguísticos e extralinguísticos etc.), valoramos aspectos, depreciamos outros, (re)formulamos opiniões pessoais, aderimos posicionamentos, excluímos outros, nos colocamos criticamente diante dos significados construídos pela leitura, entre outras coisas.

Todos esses aspectos refletem “empenho em uma causa” por parte do leitor em relação ao texto. Considerando essa perspectiva, propomos categorizar operações, esquemas, princípios, enfim, mecanismos (meta)cognitivos subjacentes a atitudes críticas, afetivas e valorativas, mobilizadas no processo de leitura, como uma estratégia.

Dessa forma, estariam contempladas sob essa categoria, estratégias como a *conexão*, em Boyles (2003) e o *juízo de valor*, em Neves (2004), por exemplo. A Conexão diz respeito às maneiras como o texto é análogo a uma experiência prévia ou familiar, isto é, como ele se relaciona e se conecta com o leitor ou com suas experiências e vivências pessoais. Os leitores podem fazer a conexão com outro texto (conexão texto-a-texto), com o mundo (conexão texto-mundo) ou consigo mesmo (texto-a-si). Segundo Boyles (2003, p.7), “se tentarmos pensar em como a história se conecta a nós e a nossas vidas [...], é mais provável que continuemos a ler essa história”.

Para Neves (2004, p. 58), “os leitores proficientes emitem juízos de valor sobre o autor e sobre o texto, comentam se o autor é claro o suficiente para ser bem compreendido, se o texto apresenta termos com maior grau de dificuldade, se está bem escrito ou não, concordam com o autor ou discordam dele”. Notemos que ambas as estratégias trazem aspectos relacionados a atitudes críticas, afetivas e valorativas do leitor em relação ao texto, é nesse sentido que preferimos tratar a conexão, o juízo de valor e tantas outras que se relacionam com esses aspectos sob o mesmo rótulo: engajamento. Quanto ao subSAC/leitura, essa estratégia se relaciona à dinamicidade, não linearidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, sensibilidade ao *feedback*, auto-organização e adaptabilidade.

Por fim, a **ativação dos conhecimentos prévios** diz respeito às interações significativas que estabelecemos entre os conhecimentos já adquiridos (conhecimento linguístico, enciclopédico, temático, genérico, contextual, situacional etc.) e os novos conhecimentos. Cada indivíduo aciona na leitura seu repertório sociocultural, sua bagagem pessoal que está repleta de experiências e conhecimentos construídos ao longo da sua vida. Trata-se de uma estratégia de leitura que transita livremente por todo processo, podendo ser utilizada antes, durante e depois. Podemos considerá-la uma estratégia onipresente, pois todo o processo é permeado por ela, sua mobilização é fator condicionante e determinante na compreensão e na construção de sentidos do texto, além de estar na base de outras estratégias: a predição, a antecipação, a inferência, a construção de hipótese, a visualização e o engajamento, por exemplo, dependem dela.

Se pensarmos bem, os novos conhecimentos adquiridos no ato leitor, quando passam à memória de curto prazo, imediatamente se transformam em conhecimentos prévios (se tornam informações dadas) e, ao final do processo, principalmente, quando passam à memória de longo prazo. Considerando esse caráter cíclico, podemos dizer, então, que essa estratégia também está na base da síntese, da repetição e da verificação.

Serra Capallera e Oller Barnada (2003) observam que “a diferença de conteúdos entre o que se lê e o que se sabe deve ser suficientemente pequena para estabelecer conexões e suficientemente amplo para que possa despertar o interesse do leitor”. Em outras palavras, se o leitor sabe tudo do texto a leitura deste provavelmente será entediante e pouco proveitosa, pois seus conhecimentos prévios devem ser o bastante para que possa saber mais a partir do texto.

Então, para que a leitura ocorra de forma significativa, essa estratégia deve ser mobilizada considerando certo equilíbrio entre o conteúdo dado e o conteúdo novo, pois quando o texto já é conhecido, o leitor não terá nenhum esforço para compreendê-lo, da mesma forma que se ele não possuir nenhum conhecimento pertinente ao texto dificilmente poderá interpretá-

lo. A estratégia ativação dos conhecimentos prévios está relacionada à dinamicidade, não linearidade, sensibilidade às condições iniciais, sensibilidade ao *feedback*, auto-organização e adaptabilidade no subSAC/leitura.

Tabela 1 - Quadro síntese da revisão classificatória das estratégias de leitura, a partir da proposta de Solé (2011)

(Re)Classificação por perspectiva	Estratégias de Leitura	Natureza	Etapa	Vínculo do leitor
PROSPECTIVAS	<b>Motivação Predição</b>	Antecipadora e preditiva	Antes	Em contato com o texto
	<b>Antecipação Construção de hipóteses</b>		Durante	No envolvimento com o texto
INTROSPECTIVAS	<b>Seleção Inferência</b>	Intrínseca, sincrônica	Durante	No envolvimento com o texto
RETROSPECTIVAS	<b>Repetição Síntese Verificação</b>	Retroativa e reguladora	Durante Depois	Em contato com o texto (ou) No envolvimento com o texto
RESPECTIVAS	<b>Visualização</b>	Multimodal	Antes Durante Depois	Em contato com o texto (ou) No envolvimento com o texto
	<b>Engajamento</b>	Atitudinal, valorativa		
	<b>Ativação dos conhecimentos prévios</b>	Alicerçante		

Fonte: Pesquisador

#### 4.4 A mediação como ambiente (interno e externo) no subSAC/leitura

Como dissemos, entendemos que o ambiente (interno ou externo) de um sistema complexo pode ser o contexto, a circunstância ou o lugar físico e abstrato onde (trans)(o)correm suas operações. Nesse viés, consideramos a mediação como uma espécie de ambiente no SubSAC/leitura, pois é a circunstância onde o processo de compreensão e interpretação textual ocorre, ou seja, é o espaço onde se promove a leitura, em que o leitor interage de forma interdependente com os demais elementos do sistema e de onde recebe *feedbacks* constantes.

De um modo geral, podemos dizer que a mediação de leitura é o processo por meio do qual um indivíduo, chamado mediador, promove o envolvimento de outro(s) indivíduo(s) com textos e livros. A mediação é o contexto em que se constrói a interpretação textual entremeada, onde a interação estabelecida, normalmente, entre o leitor (não convencional) e os múltiplos elementos do subSAC/leitura se dá pela intervenção de outro leitor (convencional), quem promove e facilita a aproximação, apreciação e compreensão.

Segundo Lima (2018), a mediação da leitura é um processo de interação entre o leitor, o texto, o mediador e o outro. Trata-se, portanto, de um ato de comunicação com o outro ou consigo mesmo que se caracteriza pelas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador.

Nesse sentido, o mediador de leitura é qualquer pessoa que institui “pontes” entre os textos ou os livros escritos e os leitores, ou seja, é aquele que cria as condições para inserir indivíduos no processo de compreensão e interpretação, normalmente, de textos que se materializam total ou parcialmente pela linguagem verbal escrita, sendo, portanto, um agente provedor de leituras. O mediador de leitura não está apenas na escola, mas também no lar, nas bibliotecas, nos parques, nos hospitais, nas igrejas, em tantos outros lugares onde se pode promover e mediar a leitura. Isso porque, o trabalho de mediação pode e deve ser exercido por quaisquer leitores mais experientes “que possam fazer avançar aquele que ainda não lê [convencionalmente] ou o faz com dificuldade, para que, gradativamente adquira proficiência e conquiste autonomia” (Armelin; Godoy, 2011).

Conforme Lima (2018), o mediador deve ser, antes de tudo, um leitor, alguém que gosta de ler e de se comunicar. Além disso, deve ser um leitor crítico que compartilha suas experiências e afetividade no processo de interação com o outro, alguém que percebe na mediação a possibilidade de mudança a ser realizada no cotidiano das pessoas, pois compreendem a importância que a leitura tem em suas vidas. Cabe ao mediador compreender as diferentes fases pelas quais um leitor se constrói e se torna íntimo da leitura, sem exigências, deixando fluir, sem estabelecer juízos.

Durante a primeira infância, na qual a criança ainda não lê sozinha, a leitura é uma atividade cooperativa, pois é o leitor mais experiente quem vai atribuindo sentido aos textos e ao conteúdo das páginas dos livros infantis, coisas que para o bebê não seriam nada, sem sua presença e sua voz. Por essa razão, os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância são os primeiros mediadores de leitura (Reyes, 2020).

Dessa forma, como observam Armelin e Godoy (2011, p.67), ao falarmos em mediação de leitura, tocamos em um conceito fundamental para compreendermos a concepção do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, a zona de desenvolvimento proximal, defendida por Lev Vygotsky (1896-1934), já que, “a interação entre indivíduos mais experientes e outros, menos experientes, torna possível aos sujeitos constituírem-se como tal e construir conhecimentos”.

Entretanto, ressaltam as pesquisadoras que não basta ao mediador colocar as pessoas em contato com a materialidade textual, é necessário incentivá-las a fazer descobertas e ajudá-las a realizar escolhas, possibilitar-lhes compreender textos mais complexos e avançar na formação do gosto, pois tudo isso são tarefas inerentes ao trabalho do mediador de leitura. Além disso, deve-se considerar também a participação efetiva e a história de vida do leitor para conectá-lo ao texto.

Sobre o assunto, Lima (2018) afirma que “a mediação da leitura não se encerra na prática desenvolvida”, ao contrário, “ela deve ir ao encontro dos interesses do leitor como passaporte para novas leituras, interpretações e desdobramentos”. Ao citar Petit (2008), a pesquisadora ressaltava que é preciso gerar inquietações, pois, quando se partilha a leitura, experimenta-se um sentimento de pertença, de apropriação, que nos possibilita nos abrir para o outro, introduzindo-o no mundo, de forma autônoma, exercendo o direito da crítica e da liberdade.

Portanto, a mediação entendida como um evento interativo, constituído de múltiplas vozes, de natureza dinâmica, flexível e crítica, pode ocorrer em diferentes formatos, para públicos diversos e em vários espaços, sendo ela própria um lócus de promoção da leitura e construção de sentidos do texto, caracterizando-se, assim, com um ambiente, ao mesmo tempo interno e externo, no subSAC/leitura.

## 5 METODOLOGIA

*Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.  
(Monteiro Lobato)*

### 5.1 Caracterização da pesquisa

Esta investigação se insere na linha de pesquisa LA, pois se volta para questões relativas à leitura como prática sociocultural de linguagem. Em termos gerais, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, analítico-discursiva, interpretativa e de caráter interdisciplinar, à medida que se articulam aspectos teóricos ligados a diferentes áreas (Cognição, Linguística Textual, Semiótica Social etc.) na fundamentação de nosso trabalho.

No que diz respeito aos objetivos e interpretação dos dados, nossa pesquisa se classifica como descritiva e explicativa (Gil, 2008). Descritiva porque identificamos fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas e outros agentes envolvidos no subSAC/leitura, mobilizados, durante a mediação, por crianças leitoras não convencionais. Explicativa porque apresentamos uma análise qualitativa acerca dos dados obtidos a partir da sondagem das práticas de letramentos e habilidades básicas da lectoescritura, bem como da mediação de leitura realizada com os participantes na pesquisa.

Em relação à fonte de informação, trata-se de uma pesquisa de campo, pois os dados foram coletados em uma unidade de acolhimento institucional (abrigo), isto é, no local onde viviam os participantes, por meio da observação e registro do fenômeno pesquisado exatamente como ele ocorreu no real, bem como por meio da análise e interpretação desses dados com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreendê-lo e explicá-lo. (Marconi; Lakatos, 1996). Ao mesmo tempo, podemos enquadrá-la como uma pesquisa participante, se considerarmos que o pesquisador atuou não apenas como observador, mas também como mediador da leitura, ou seja, como promotor da ação através da qual os dados foram gerados e coletados, ou seja, o pesquisador e os participantes representativos da situação investigada estavam envolvidos no processo de modo colaborativo.

Assim, quanto aos procedimentos de geração de dados, que foram produzidos a partir da inserção do pesquisador em contato direto com os sujeitos que compõem um grupo social específico, *in loco*, ou seja, em seu próprio lar (abrigo), podemos dizer que se trata também de um estudo de cunho etnográfico (Erickson, 1988; 1992).

## 5.2 Objetivos, pressupostos, premissas e perguntas norteadoras

Apresentaremos, a seguir, dois quadros que retomam, sistematizam, sintetizam e correlacionam pressupostos, premissas, perguntas norteadoras e objetivos da pesquisa, tanto a nível geral, quanto específico.

Tabela 2 - Quadro síntese da correlação entre pressuposto, hipótese, perguntas e objetivo geral de pesquisa:

Pressuposto Geral	Premissa Geral	Perguntas Gerais	Objetivo Geral
A Leitura é um subSAC por pressupor uma Língua Natural, isto é, um SAC que, por vez, pressupõe um supraSAC: a Linguagem.	Sendo a Leitura um Subsistema Adaptativo Complexo, as estratégias (meta)cognitivas assumem o papel de agentes dentro desse subsistema.	<p>1. Quais os possíveis fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias de leitura e outros agentes (internos e externos) durante o processo de compreensão de um texto multimodal, no âmbito da mediação de leitura com leitores não convencionais?</p> <p>2. De que maneira esses fluxos interacionais contribuem especificamente para a construção de sentido do texto multimodal apreciado por leitores não convencionais, no âmbito da mediação de leitura?</p>	Analisar os fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias de leitura e outros agentes (internos e externos) do subSAC/leitura, durante o processo de compreensão do texto multimodal, no âmbito da mediação de leitura, por leitores não convencionais, a fim de entendermos de que modo esses fluxos contribuem para a construção de sentido do texto por parte desses leitores.

Fonte: Pesquisador.

Tabela 3 - Quadro síntese da correlação entre pressupostos, premissas, perguntas e objetivos específicos de pesquisa:

Pressupostos Específicos	Premissas Específicas	Perguntas Específicas	Objetivos Específicos
Por ser um fenômeno complexo, qualquer indivíduo dotado de linguagem é um leitor, porque desde muito cedo não só é capaz — como o faz — de compreender textos não escritos. Assim, inexistente o sujeito “não leitor”, o que existe é apenas o leitor, que ler convencional ou não convencionalmente, do ponto de vista do senso comum.	Crianças que, em tese, ainda não se apropriaram ou estão no processo de apropriação da língua escrita são exemplos de leitores não convencionais e, dessa forma, trazem experiências com práticas e eventos de letramentos para a compreensão do texto multimodal.	Quais as possíveis práticas e eventos de letramentos vivenciados pelas crianças antes e durante o ingresso no abrigo?	1. Sondar possíveis eventos e práticas de letramentos vivenciados pelas crianças antes e durante o ingresso no abrigo;

Tabela 3 - Quadro síntese da correlação entre pressupostos, hipóteses, perguntas e objetivos específicos de pesquisa (continuação)

Pressupostos Específicos	Premissas Específicas	Perguntas Específicas	Objetivos Específicos
<p>Por ser um fenômeno complexo, qualquer indivíduo dotado de linguagem é um leitor, porque desde muito cedo não só é capaz — como o faz — de compreender textos não escritos. Assim, inexistente o sujeito “não leitor”, o que existe é apenas o leitor, que ler convencionalmente, do ponto de vista do senso comum.</p>	<p>Crianças que, em tese, ainda não se apropriaram ou estão no processo de apropriação da língua escrita são exemplos de leitores não convencionais e, dessa forma, trazem experiências com práticas e eventos de letramentos para a compreensão do texto multimodal.</p>	<p>Essas crianças apresentam conhecimentos ou dominam habilidades relacionadas à lectoescritura?</p> <p>Como essas experiências se relacionam com a mobilização das estratégias (meta)cognitivas de leitura?</p>	<p>2. Averiguar possíveis conhecimentos ou domínio de habilidades básicas da lectoescritura;</p> <p>3. Relacionar esses conhecimentos com a mobilização das estratégias de leitura durante a mediação;</p>
<p>Como agentes do SubSAC/leitura, as estratégias (meta)cognitivas não se restringem a textos escritos e, portanto, são mobilizadas por ambos os leitores: convencionais e não convencionais.</p>	<p>A compreensão do fluxo interacional entre as estratégias (meta)cognitivas, mobilizadas durante o processo de compreensão textual por leitores não convencionais, e outros agentes envolvidos no ato de ler, é um meio de atestarmos a ideia de leitura como um subSAC e a inexistência do “não leitor”.</p>	<p>Quais são os fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas e outros agentes internos e externos durante o processo de compreensão de uma obra literária infantil pelas crianças participantes da pesquisa?</p>	<p>4. Identificar fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas e outros agentes internos e externos durante o processo de compreensão de uma obra literária infantil pelas crianças participantes da pesquisa.</p>

Fonte: Pesquisador.

### 5.3 Universo da pesquisa

O universo dessa pesquisa compreende um pequeno número de indivíduos dentro de um universo muito amplo. Para se ter uma ideia, em 2018, a Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado do Ceará (STDS), ante uma abordagem sistêmica da vulnerabilidade e riscos pessoal e social, realizou o Censo e Mapa de Riscos Pessoal e Social (Cemaris), abrangendo 178 dos 184 municípios do Ceará e, no que se refere às notificações de situações de vulnerabilidade social, chega-se ao quantitativo de 1.738 casos, no geral. Desse total, ao considerar a faixa etária das crianças com as quais tivemos contato no abrigo (3 aos 11 anos de idade), notificaram-se 33 casos. As notificações sobre casos de riscos pessoal e social, as quais sustentam o Censo, advêm de órgãos governamentais e não governamentais ligados à

Assistência Social, sendo que a maioria (34,23%) foram registradas pelos Conselhos Tutelares (CEARÁ, 2018, p. 17 -30).

Ainda com base no Cemarís 2018, dos 59 municípios em que foram registradas as 1.738 notificações de crianças nessa faixa etária em situação de vulnerabilidade social, resultando num Índice de Riscos Pessoal e Social (IRIS) estadual de 0,01, destacam-se os municípios de Fortaleza, Maracanaú e Caucaia, por apresentarem os maiores IRIS, respectivamente 1,00, 0,20 e 0,20. Estes municípios compõem a Grande Fortaleza, região que lidera os maiores índices de notificações com 1.351 notificações e percentual de 77,73%. (CEARÁ, 2018, p.77-78). Estamos falando, então, de um universo muito amplo, se considerarmos que estamos diante de 33 casos notificados de crianças vulneráveis, um número, porém, que pode ser ainda maior se levarmos em conta os casos que não são do “conhecimento” do poder público, que não são notificados.

Embora saibamos que o ideal, em relação às pesquisas sobre leitura, é que estas devam considerar muitos sujeitos, faz-se necessário, porém, estabelecer um recorte, pois seria inviável, pensando nos nossos propósitos, realizarmos uma pesquisa nessa dimensão. Além disso, o número de notificações se refere a crianças em situação de vulnerabilidade social que estão espalhadas pelo território cearense. Há que considerar também que de 2018 ao ano vigente se passaram 5 anos e esse número pode ter diminuído ou aumentado.

De acordo com o Censo SUAS 2018 (Sistema Único de Assistência Social), o último disponibilizado pelo Ministério da Cidadania, o Ceará conta com cerca de 90 unidades de acolhimento municipal. Desse total, 49 são destinadas ao atendimento de crianças. Após uma busca no Portal Rede SUAS, identificamos as unidades localizadas na cidade de Fortaleza, com as quais entramos em contato, solicitando a colaboração para realizar nossa pesquisa. Pretendíamos procurar, prioritariamente princípio, os Centros Pop, que são unidades públicas voltadas para o atendimento especializado à população em situação de vulnerabilidade social. Esses centros objetivam assegurar atendimento (social, psicológico e jurídico) e ofertar atividades direcionadas para o desenvolvimento de sociabilidades e oferecer cuidados básicos (banho, lavagem de roupa, alimentação e guarda de pertences. Em Fortaleza, há dois Centros Pop, um localizado no Centro da cidade e outro no bairro Benfica. Outra opção teria sido a Casa de Passagem Elisabete de Almeida Lopes, localizada também no bairro Benfica.

Essas unidades são prioritárias por serem gerenciadas pelo poder público, isto é, fazem parte da Política de Assistência Social da cidade e são coordenadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas), através da Coordenação de Proteção Social Especial. Entretanto, as crianças em Centros Pop e em casas de passagem só podem ser atendidas pelo

serviço somente quando estiverem em situação de rua acompanhadas de familiar ou pessoa responsável, a estada nesses lugares é transitória ou de curtíssima duração. Além disso, para realizarmos a pesquisa nesses locais necessitaríamos de autorização judicial.

Como não foi possível realizar a pesquisa nas unidades anteriormente citadas, buscamos casas de acolhimento não governamentais, que se destinavam a atender indivíduos que se relacionam com o perfil estabelecidos para os participantes da nossa pesquisa (crianças) e que estivessem dispostas a colaborar. Uma dessas unidades retornou nosso contato e nos autorizou realizar a pesquisa naquele lugar.

O número de participantes, portanto, dependeu da quantidade de crianças que atendiam ao perfil estabelecido e que forem encontradas no abrigo colaborador. Assim, a pesquisa foi realizada, entre agosto e novembro de 2022, com seis crianças no geral, de 4 a 11 anos de idade, com ênfase para três crianças leitoras não convencionais, de faixa etária entre 5 e 6 anos, residentes em uma unidade de acolhimento institucional (abrigo), localizada na capital Fortaleza, município que apresenta os maiores IRIS no Cemarís 2018, como vimos anteriormente. Apesar de não lidarmos com um número relativamente expressivo de participantes, consideramos que essa quantidade de indivíduos foi suficiente para a geração de dados substanciais e coesos, o que nos permitiu atingirmos nosso propósito e realizarmos nosso estudo, possibilitando um melhor controle, acompanhamento e aprofundamento.

#### **5.4 Procedimentos e instrumentais**

Quanto aos procedimentos de geração dos dados, a pesquisa realizou-se em três fases, que se subdividiram em duas etapas cada uma delas. Tais etapas ocorrem em dias diferentes, respeitando a rotina das crianças e a disponibilidade da instituição de acolhimento. Em relação aos instrumentais de geração de dados, nosso estudo se valeu da observação direta extensiva. De acordo Lakatos e Marconi (2003, p.190-201), esse tipo de observação se realiza “através d[e] questionário, d[e] formulário, de medidas de opinião, de técnicas mercadológicas”, dentre outros.

A **primeira fase** da pesquisa (Familiarização) ocorreu de forma coletiva, ou seja, com todas as crianças do abrigo interessadas em participar das atividades lúdicas e recreativas envolvendo a leitura, independente da faixa etária. Realizamos essa fase em dois momentos. O primeiro momento se deu através de atividades lúdicas, voltadas mais para a expressão da linguagem em diferentes modalidades (desenhos, pintura, mímicas etc.), já o segundo momento se deu através da audiência de uma peça de teatro de sombra, voltado mais para a interpretação

da linguagem multimodal (som, movimento, iluminação, cores etc.). Esses momentos consistiram em uma etapa fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois foi o momento de aproximação das crianças com o pesquisador, também mediador — e com seus colaboradores — e de envolvê-las na pesquisa, por meio dessas atividades recreativas ligadas à expressão e interpretação da linguagem nas suas múltiplas modalidades.

A **segunda fase** (Sondagem) também ocorreu em dois momentos distintos, através da aplicação lúdica de dois instrumentais: um **Questionário de sondagem das práticas e eventos de letramentos** (Apêndice A, p.218) e um conjunto de **Testes de sondagem de habilidades básicas da lectoescritura** (Apêndice B, p.225). Eles foram elaborados para averiguarmos possíveis eventos de letramentos vivenciados pelas crianças antes e durante o ingresso no abrigo e para atestarmos se e quais conhecimentos ou habilidades da lectoescritura as crianças detinham.

Para isso, referidos instrumentais se compuseram de perguntas relacionadas a práticas sociais no campo da vida cotidiana, educacional e da vida pública, bem como de pequenos testes que verificavam o domínio de habilidades elementares da leitura convencional e da escrita. Esses testes se basearam em alguns descritores das matrizes de referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará para a Alfabetização (SPAECE) e tanto na matriz, quanto em itens relacionados a Avaliações Diagnósticas do Programa Mais Alfabetização<sup>13</sup>.

Já a **terceira fase** (Mediação de Leitura), aconteceu em duas etapas: na primeira etapa realizamos uma sessão coletiva e na segunda etapa realizamos três sessões individuais. Durante as sessões de mediação de leitura com as crianças participantes da pesquisa, recorreremos ao método conhecido como protocolo verbal, de forma adaptada, para gerar os dados.

O protocolo verbal é uma técnica de coleta de dados que se originou do método introspectivo, proposto pelo psicólogo Wilhelm Wundt (1832-1920), entre o final do século XIX e início do século XX. Trata-se de um procedimento metodológico que possibilita a obtenção de relatos da própria cognição durante ou depois da execução de uma tarefa (Pressley; Afferbach, 1995; Afferbach, 2000). O uso dessa técnica desencadeia uma análise qualitativa do processamento de uma atividade cognitiva proposta, por meio de verbalizações, quando ela é

---

<sup>13</sup> O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) tem como objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental. O programa conta com avaliações diagnósticas e formativas a serem aplicadas aos estudantes em períodos específicos, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem nessas duas séries iniciais dessa etapa escolar, pois nelas deve ocorrer a consolidação do processo da alfabetização, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

realizada, valendo-se, nesse caso, da abordagem *concorrente* (simultânea), ou após a realização dessa tarefa, isto é, o indivíduo recorre à memória, relembra seu processo cognitivo, percorrido durante a atividade proposta, e o verbaliza, valendo-se, nesse caso, de uma abordagem *retrospectiva*.

Para Ericsson e Simon (1984), a abordagem concorrente é mais eficaz, é preferível sua utilização, pois a partir dela os relatos individuais dos processos cognitivos são verbalizados diretamente e, assim, a chance de serem modificados é nula, diferentemente da outra abordagem em que, ao se recorrer à memória, informações são perdidas ou alteradas. Em razão disso, utilizamos a abordagem concorrente, por nos permitir acompanhar, nesse sentido, mecanismos ou processos mentais por meio de verbalizações que ocorreram concomitantemente à realização da leitura, mais precisamente, ao processo de compreensão do texto multimodal (livro infantil) por crianças leitoras não convencionais. Conforme Fujita (2009, p.51), o protocolo verbal é “utilizado [...] para observação e investigação dos processos mentais, especialmente em atividades de representação da informação e de uso de estratégias”, o que se casa perfeitamente com nossa pesquisa.

A técnica consiste em gravar o material discursivo manifestado pelos participantes enquanto estes realizam a tarefa, permitindo também ao pesquisador fazer observações centradas em expressões e gestos que possam indicar processos cognitivos, incluindo o raciocínio e a percepção, assim fizemos quando pertinente.

Em nossa pesquisa, a técnica se deu através do instrumental que chamamos de **Roteiro semiestruturado do protocolo verbal para percepção de estratégias (meta)cognitivas de leitura em contexto de mediação** (Apêndice C, p.240), preparado para servir de eixo orientador ao seu desenvolvimento, por meio do qual os participantes respondiam às mesmas questões, possibilitando, quando necessário, que seu desenvolvimento fosse se adaptando ao participante. Dessa forma, esse roteiro foi elaborado especificamente para esse fim e, devido ao seu caráter semiestruturado, os dados não se limitaram às perguntas ali elencadas.

O protocolo verbal, portanto, configurou-se um recurso importante para obtenção das informações relacionadas aos aspectos envolvidos no fenômeno investigado. No caso desta pesquisa, o roteiro do protocolo verbal foi pensado de modo que houvesse um alinhamento, tentando estabelecer uma “proporcionalidade”, entre o desenrolar da mediação, o processo de compreensão e a mobilização das estratégias (meta)cognitivas antes, durante e após a leitura.

Ressalta-se que, ao optarmos por aplicar o protocolo verbal durante sessões de mediação de leitura, na qual o pesquisador atuou também como mediador, adotamos o método em dois quesitos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, durante a aplicação do protocolo verbal, é preferível que o pesquisador não se envolva na tarefa proposta, mantendo-se, pois, o mais distante possível. Há quem recomende, como Neves (2004, p.61), que o pesquisador fique fora, até mesmo, do campo visual dos sujeitos para evitar interferências ou assegurar que estes estarão livres de qualquer coerção. O segundo diz respeito ao fato de que, nas pesquisas relacionadas à leitura envolvendo o método, são os próprios sujeitos quem realizam a tarefa, por se tratar de leitores convencionais e de texto realizado total ou parcialmente em linguagem verbal escrita. Em se tratando de crianças que, em tese, ainda não se apropriaram plenamente do sistema de escrita alfabética e do mediador ser o próprio pesquisador, torna-se impossível seguir à risca o método quanto a esses quesitos.

Outro ponto que também merece ser elucidado como uma adaptação nossa do método, tem a ver com o fato de, nas pesquisas relacionadas à leitura envolvendo o protocolo verbal, os próprios participantes relatam seus processos cognitivos na medida em que esses processos se desenvolvem na tarefa, o que seria complicado esperar tamanha maturidade para esse tipo de verbalização por parte de crianças tão novas, como as de nossa pesquisa. Então, em vez de relatarem suas operações mentais, elas responderam a perguntas cujas respostas nos revelariam ou indicariam a mobilização das estratégias (meta)cognitivas de leitura durante o processo de compreensão textual. Essas adaptações foram necessárias, pois adequaram o método aos propósitos de nossa pesquisa, não o contrário, e ao contexto de sua realização.

Voltando aos procedimentos da terceira fase, a sessão coletiva ocorreu com todos os participantes, independente da faixa etária, consistindo em uma sessão de mediação de leitura pré-teste, pois destina-se à familiarização das crianças com o formato da mediação, seguindo o roteiro do protocolo verbal. Também se configurou uma etapa importante para testar o formato da mediação e o instrumento; verificar sua adequação aos participantes; e, se necessário, fazer ajustes considerando às necessidades e demandas do grupo.

Nessa etapa, a mediação de leitura envolveu uma obra clássica da literatura infantil (Chapeuzinho Vermelho), escolhida pelas próprias crianças dentre cinco opções, a fim de observarmos como se daria a mobilização e utilização das estratégias (meta)cognitivas de leitura no processo de compreensão textual diante uma obra mundialmente famosa, culturalmente disseminada e provavelmente conhecida pelas crianças, pois o conhecimento prévio da obra poderia ser uma variável. Aqui residiu outra adaptação do método protocolo

verbal, pois recomenda-se que, em pesquisas relacionadas à leitura, os textos sejam inéditos para o informante (Ericsson; Simon, 1984; Pressley; Afferbach, 1995).

Já a segunda etapa, conforme as regras do método protocolo verbal, ocorreu de forma individual com as três crianças aptas que estavam na faixa etária dos 3 aos 6 anos, que ainda não haviam se apropriado plenamente do sistema de escrita alfabética. Nessa etapa, para a mediação foram disponibilizadas obras não clássicas de literatura infantil, contemporâneas e supostamente desconhecidas pela criança, para que também pudessem escolher uma dentre cinco opções. Coincidentemente ou movidas por uma motivação comum, as crianças escolheram a mesma obra. O fato de ser uma obra inédita para as crianças nos permitiria não só verificar, mas também comparar como mobilizam essas estratégias no processo de compreensão de uma obra agora desconhecida, o que reforçaria a ideia do conhecimento prévio como uma possível variável, por se opor à condição anteriormente apresentada.

Assim, também foram instrumentos da pesquisa **livros impressos e ilustrados de literatura infantil** (Anexos G e H, p.498-523). A escolha por esse material se deveu por algumas razões. Primeiro, porque eles são os mais associados às mediações de leitura, devido à recorrência de seu uso nesse tipo de prática leitura. Segundo, porque esses livros, no nosso entendimento, se enquadram na categoria de texto que estamos centrando: multimodal. Depois, pelo fato de esses livros trazerem obras que são acessíveis, isto é, de fácil compreensão por parte dos participantes da pesquisa. E, finalmente, por uma questão ligada ao método protocolo verbal. Neves (2004), observa que há pesquisadores que “recomendam o uso de porções de texto, pois os textos na íntegra poderiam tornar-se cansativos e desinteressantes”. No entanto, pelo fato de os livros de literatura infantil serem geralmente curtos, podemos trabalhar com esses textos completos e não com partes deles, o que nos permitiu não só ter o cuidado de não tornar a atividade cansativa ou desinteressante, como apontam os referidos pesquisadores, mas também respeitar a ideia de texto como unidade.

Os critérios de seleção dos livros de literatura infantil que compuseram o quadro de opções disponibilizadas para a escolha das crianças, tanto os relacionados às obras clássicas, quanto às não clássicas, foram aqueles que se enquadravam nas características apontadas por Coelho (2000, p.33-36) em relação aos livros infantis apropriados à fase da primeira infância, da categoria “pré-leitor” (3 aos 5 anos), que corresponde uma faixa etária que contemplaria todos os participantes, tanto na sessão coletiva, quanto nas individuais. Segundo a pesquisadora, “os livros adequados a essa[s] fase[s] devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar à criança e apresentar determinadas características estilísticas”, as quais resumimos a seguir:

- Predomínio da imagem sobre a grafia, mas com gravuras que apresentam mais elementos do que as da fase anterior (primeira infância);
- Ilustração sugerindo uma situação significativa ou atraente para a criança;
- Narrativa desenvolvendo uma situação (acontecimento, fato, conflito etc.);
- Ilustração em traços ou linhas nítidas, ou em massas de cores simples e de fácil comunicação visual;
- Personagens reais (humanos) ou simbólicos (animais, plantas, objetos etc.);
- *Cotexto* verbal escrito estruturado com palavras simples, frases ou períodos curtos nominais ou absolutas (em coordenadas) e enunciados em ordem direta;
- Humor e certo clima de expectativa ou mistério.

Os livros de literatura infantil (obras clássicas e contemporâneas) que apresentavam essas características, se enquadravam nessa categoria e que, portanto, estavam no conjunto de livros disponibilizados para as mediações de leitura serão mencionados no capítulo seguinte, destinado à análise e discussão dos dados.

Para preservar suas identidades, no início, na fase da familiarização, as crianças receberam um crachá (Apêndice D, p.244), contendo um código alfanumérico que as identificava. Esse código era composto pela letra C (de criança), seguida de um número (de 1 a 7), relacionado à quantidade de participantes, um ponto final que separava esse número do número correspondente à idade da criança, seguida, da letra M ou F, correspondente ao sexo: masculino ou feminino. Assim, o código **C02. 4F**, por exemplo, corresponderia à “criança 2, que tinha 4 anos de idade e era do sexo feminino.”. Porém, nas demais fases da pesquisa e no texto da análise, passamos a identificar e nos referir a elas por meio de nomes de personagens fictícios do universo da literatura infantil, esse código foi, portanto, substituído por um codinome. Dessa forma, se **C02. F4** fosse uma de nossas participantes, passaria a se chamar, por exemplo, **Narizinho**.

## 5.5 Tratamento e análise dos dados

As sessões foram gravadas apenas em áudio por meio de um aparelho gravador ou celular que disponha dessa função. Em alguns momentos contamos com o apoio e a supervisão de alguma funcionária do abrigo (cuidadora), cuja presença era importante não só para atestar a idoneidade do processo, mas também para que as crianças também se sentissem mais à vontade durante as aplicações, por se tratar de uma pessoa do convívio e da confiança delas.

De posse dos áudios relativos à gravação dos momentos de geração e coleta dos dados, estes arquivos passaram por um processo de transcrição (Anexo E, p.358), para o qual tivemos a ajuda do software *Transkriptor*. Porém, não fizemos uma transcrição nos moldes da Fonética/Fonologia. Para fazer essas transcrições. Para tornar mais compreensível a reprodução das falas, optamos por usar, quando pertinente, as convenções da escrita quanto à ortografia, concordância, pontuação, entre outras convenções, porém respeitando a linguagem coloquial utilizada pelos envolvidos no processo.

No corpo da tese, no capítulo destinado à análise e às discussões dos resultados, apenas destacamos trechos de falas ou falas completas pertinentes ao que estiver sendo discutido, para efeito de argumentação e evidência. Quando não identificamos palavras ou trechos da gravação, representamos essa lacuna inaudível com o sinal de reticência entre colchetes [...]. Além disso, palavrões, palavras ou expressões de baixo calão foram suprimidas.

No que se refere aos procedimentos de análise e interpretação dos dados, utilizamos como base norteadora dessa etapa da pesquisa a técnica conhecida como Análise de Conteúdo (AC). Essa técnica nos permitiu preparar o *corpus* de uma forma mais sistemática, objetiva e qualitativa para, finalmente, realizarmos uma análise e uma interpretação das informações obtidas através das atividades e instrumentais aplicados.

De acordo com Bardin (2009), a AC consiste em “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Essa técnica desenvolve-se basicamente em três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Dessa forma, fizemos inicialmente uma leitura flutuante dos dados, a fim de formularmos as primeiras hipóteses, impressões e inferências acerca do material comunicativo manifestado pelos participantes da pesquisa, o que estaria relacionado à primeira etapa da AC. Na sequência, em relação à segunda etapa da referida técnica, preparamos esses dados, digitalizando, organizando e identificando por fases, etapas, atividades, categorias, participantes etc. Finalmente, estando com os dados tratados, passamos para a terceira etapa da técnica AC, realizando qualitativamente, sob uma perspectiva analítico-crítica, uma interpretação mais profunda dos dados, analisando as informações obtidas, tornando-as válidas e significativas, discutindo-as e relacionando-as com nossa base teórico-metodológica e, sobretudo, com nossos objetivos.

## 5.6 Contextualização da aplicação da pesquisa

O processo de geração e coleta dos dados da pesquisa ocorreu em uma unidade de acolhimento, localizada no município de Fortaleza. Trata-se de uma entidade não governamental, voltada aos cuidados e acolhimento de adultos e crianças em situação de vulnerabilidade social. No Ceará, essa casa de apoio conta com duas unidades: uma para adultos, fundada em 2001, com capacidade de acolher 18 adultos, e uma infantil, fundada em 2002, com capacidade de acolher 16 crianças.

A história dessa entidade teve início na cidade de Guaratinguetá, interior de São Paulo, quando seu fundador, após descobrir ser vítima de uma doença de curta sobrevida, pediu ao filho e a um frei que construíssem uma casa para acolhimento de pessoas soropositivas, cuja inauguração ocorreu em 1995. Mas, antes de seu falecimento, o fundador conheceu em Fortaleza um amigo que era voluntário em um grupo que oferecia apoio a portadores de HIV/AIDS atendidos no Hospital São José. Esse amigo, em 2001, assumiu o compromisso de fundar, no Ceará, uma “filial” dessa casa de apoio, cuja matriz situava-se em São Paulo.

Em relação à Fortaleza, inicialmente foi fundada a unidade de adultos e, no ano seguinte, vendo a necessidade de acolher também crianças soropositivas e/ou órfãs em decorrência da AIDS, foi fundada a unidade infantil. Assim, foi alugado um imóvel para deslocar os adultos que já se encontravam na instituição, enquanto o prédio existente destinou-se ao acolhimento dos pequenos. Atualmente, a unidade acolhe crianças em situação de vulnerabilidade social, de um modo geral, não apenas soropositivas e/ou órfãs em decorrência da AIDS.

A pesquisa, portanto, foi realizada na unidade infantil entre os meses de agosto e novembro de 2022. As visitas ocorreram aos finais de semana, em razão da disponibilidade do pesquisador e de seus colaboradores. Além disso, eram agendadas periodicamente para acontecerem dentro de um horário específico: das 9h às 11h, quando ocorriam pela manhã, ou das 14h às 16h, quando ocorriam no período da tarde, conforme as normas da instituição.

A aplicação da primeira fase da pesquisa, a qual estamos chamando de **Familiarização**, foi realizada nos dias 13, no período da tarde, e 20 de agosto de 2022, no turno da manhã, com duração aproximadamente de 1 hora e 30 minutos, e cerca de 20 minutos, respectivamente. O objetivo era conhecer as crianças que participariam da pesquisa, fazê-las conhecer o pesquisador e seus colaboradores. Nesse primeiro contato, buscamos criar um ambiente de confiança e afetividade entre o pesquisador, colaboradores e os participantes.

No que se refere à aplicação da segunda fase, a qual estamos chamando de **Sondagem de Práticas e Eventos de Letramentos e Habilidades da Lectoescritura** (Apêndices A e B, p.218-239), esta ocorreu nos dias 10 e 18 de setembro de 2022, com duração de aproximadamente 30 minutos, a primeira etapa, e de 45 minutos, a segunda etapa. Nessa fase, aplicamos dois instrumentais elaborados para identificarmos: (1) possíveis práticas e eventos de letramentos vivenciados pelas crianças antes de ingressarem na unidade e (2) possíveis conhecimentos de habilidades básicas de leitura e escrita, especificamente.

Estiveram presentes na 1ª fase e na 2ª fase sete crianças. Das oito crianças aptas a participarem, na faixa etária de 3 aos 11 anos, uma estava em processo de adoção, passando os finais de semana na casa da família adotante e, por essa razão, não tivemos contato com ela em nenhum momento. Outra, embora se enquadrasse no perfil que procurávamos, pouco poderia contribuir na pesquisa devido ao seu baixo nível de desenvolvimento linguístico. Dessa forma, consideramos que contamos efetivamente com a participação de **seis crianças**, em termos metodológicos, mas de sete, no geral, em termos de presença nas atividades durante as visitas.

A terceira fase da aplicação também se subdividiu em duas etapas. A primeira delas ocorreu no dia 22 de outubro de 2022, a qual estamos chamando de **Sessão Coletiva de Mediação de Leitura**, com duração em torno dos 30 minutos. Além de verificar a mobilização das estratégias (meta)cognitivas pelas crianças e os fluxos interacionais do subSAC/leitura, em contexto de mediação de uma obra amplamente conhecida, o objetivo dessa etapa era fazer com que as crianças compreendessem a dinâmica da sessão de mediação de leitura da qual algumas delas participariam individualmente em outro momento, funcionando, assim, também como uma prévia.

Para tanto, todas as seis crianças puderam participar e, devido ao seu caráter “experimental”, mediamos a compreensão de um clássico da literatura infantil universal, seguindo o **Roteiro semiestruturado do protocolo verbal para percepção de estratégias (meta)cognitivas de leitura em contexto de mediação** (Apêndice C, p.240). Dispomos de cinco obras (figura 11): Aladim<sup>14</sup>; Branca de Neve<sup>15</sup>; Chapeuzinho Vermelho<sup>16</sup>; João e o Pé de Feijão<sup>17</sup>; e O Patinho Feio<sup>18</sup>. As crianças optaram pela mediação do clássico **Chapeuzinho Vermelho** (Anexo G, p.498).

---

<sup>14</sup> GALLAND, A. [texto adaptado BELLI, Roberto]. Blumenau/SC: Todolivro Editora, 2019.

<sup>15</sup> GRIMM, W.K; GRIMM, J.L.C. SP: Ciranda Cultural Editora, 2011.

<sup>16</sup> BARBIERI, P.B.A. [Tradução TEIXEIRA, Fábio.]. Jandira/SP: Ciranda Cultural, 2022.

<sup>17</sup> JAIN, B. [Tradução MINE, Aiko; ZAMBELLI, Lucas.]. Santos/SP: Bom Bom Books Editora, 2016

<sup>18</sup> BARBIERI, P.B.A. [Trad. TEIXEIRA, F.]. Jandira/SP: Ciranda Cultural, 2022.

Figura 11 – Obras literárias clássicas disponíveis para a sessão coletiva de mediação de leitura



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal

Vale lembrar que outubro daquele ano concentrou algumas eventualidades, como as eleições presidenciais, cujo 1º turno aconteceu no dia 1 e o 2º turno no dia 30, o que nos fez evitar visitas nas vésperas dos dois turnos, ou seja, nos sábados que antecediam os domingos de eleição. Além disso, não havia datas disponíveis para realizarmos visitas na semana anterior e posterior ao dia 12, em que se comemora o Dia das Crianças, época na qual a unidade recebe muitas demandas de visitantes.

Já a segunda etapa dessa terceira fase de aplicação ocorreu nos dias 6, 19 e 26 de novembro de 2022, a qual estamos chamando de **Sessões Individuais de Mediação de Leitura**, com duração de 30 minutos. Podemos considerar essa etapa a mais importante da pesquisa, pois é a que mais se relaciona com o objetivo geral da nossa investigação. O objetivo das sessões individuais era, de fato, verificar como as crianças que se enquadravam no perfil de participantes que traçamos, isto é, leitoras não convencionais da primeira infância, mobilizavam as estratégias (meta)cognitivas de leitura em contexto de mediação de uma obra supostamente desconhecida por elas.

Das seis crianças que participaram efetivamente de todas as fases e etapas da pesquisa, apenas três atendiam a esse perfil: Dorothy, Malfoy e Miguelito, crianças cuja faixa etária ia dos 3 aos 6 anos e que ainda não haviam se apropriado (completamente), mesmo que estivessem em processo, do sistema de escrita alfabética. Por isso, nosso universo de pesquisa se reduziu, nesse momento, a esses três participantes, que, embora, representem um número

muito pequeno, mas foi suficiente para alcançarmos os objetivos pretendidos e procedermos com uma análise mais apurada.

Como já dissemos na metodologia, nessa etapa optamos por não utilizar uma obra clássica da literatura infantil, porém uma contemporânea, supostamente desconhecida pelas crianças. Dispomos também de cinco livros (figura 12): Lino<sup>19</sup>; O desfile dos Bichos<sup>20</sup>; O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado<sup>21</sup>; Papai<sup>22</sup>; e Um Dinossauro Muito, Muito Grande<sup>23</sup>. Coincidentemente, as crianças optaram pela mediação da mesma obra contemporânea: **Um Dinossauro Muito, Muito Grande** (Anexo H, p.507), o que facilitou muito a análise, metodologicamente falando, pois nos detemos a uma única obra, e possibilitou, inclusive, tecermos considerações comparativas.

Figura 12 – Obras literárias contemporâneas disponíveis para a sessão individual de mediação de leitura



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Acreditamos que a mobilização de algumas estratégias (meta)cognitivas diante de um texto amplamente conhecido, como no caso da *Chapeuzinho Vermelho*, possa ser “comprometida”. Por exemplo, a predição dificilmente terá um caráter conjectural, descaracterizando-se, tornando quase um exercício de antecipação e o mesmo raciocínio pode

<sup>19</sup> NEVES, A. SP: Callis Editora, 2011.

<sup>20</sup> VIANA, E. Fortaleza: SEDUC, 2018. [Coleção PAIC Prosa Poesia].

<sup>21</sup> WOOD, D. [Tradução AQUINO, G.]. SP: Brinque-Book, 2012.

<sup>22</sup> CORENTIN, P. [Tradução SILVEIRA, Cássia.] SP: Cosac Naify, 2008.

<sup>23</sup> BYRNE, R. [Tradução LIMA, Adriana de Souza.]. SP: Ciranda Cultural, 2012.

ser válido à construção de hipóteses, já que pode ocorrer, na verdade, uma antecipação de fatos, situações e informações do texto devido às inúmeras adaptações ou referências a essas obras clássicas (filmes, desenhos animados, músicas etc.) com as quais provavelmente as crianças possam ter tido contato em algum momento da vida.

Assim, a ideia era também comparar como esses três leitores não convencionais mobilizariam as estratégias (meta)cognitivas de leitura diante de uma obra clássica, amplamente conhecida, e diante de uma contemporânea, supostamente desconhecida, em dois contextos de mediação diferentes: um coletivo, do qual também participariam outras crianças, que já se apropriaram do sistema de escrita alfabética (leitoras convencionais), e outro individual, do qual participariam apenas a criança (leitora não convencional) e o mediador. Claramente, os fluxos interacionais no subSAC/leitura serão diferentes e a mobilização das estratégias também tende a ser, o que faz desses aspectos importantes “variáveis” a serem consideradas na análise dos dados provenientes dessa fase.

Como já explicamos no capítulo referente à metodologia da pesquisa, tais crianças, inicialmente, foram identificadas com um código alfanumérico. Depois, atribuímos nomes fictícios a elas, em referência a personagens do universo da Literatura infantil. Buscamos aproximar a personalidade das crianças à personalidade e às características dos personagens que lhes emprestariam o nome. Na sequência, vamos às apresentações dos nossos participantes, por ordem crescente de faixa etária e por sexo (primeiramente, apresentaremos as meninas e, depois, os meninos).

Começamos, então, pela menina mais nova, a **C07.3F**. Essa criança, apesar dos 3 anos de idade, tinha um “atraso” linguístico bastante evidente, ainda não conseguia formular frases claras, sua dicção também não era muito compreensível, de modo que, embora ela estivesse presente nas atividades durante as visitas, não a consideramos como uma participante efetiva, em termos de metodologia, pois era difícil, inclusive, manter algum diálogo com ela, além de não responder bem aos comandos.

A essa criança, demos o codinome **ALICE**, em referência à personagem de Lewis Carroll. Assim como a heroína do *País das Maravilhas*, essa Alice também surge com uma imagem pueril, frágil e dócil. Traz consigo a sensibilidade, o deslumbre e a timidez. Por ser a mais jovem entre as crianças com as quais interagimos, podemos apontar certa ingenuidade como outra característica que aproximam as duas, apesar de ambas serem curiosas e observadoras.

A próxima criança a ser apresentada é a **C04.5F**. Trata-se de uma menina de 5 anos de idade, a quem foi atribuído o codinome **DOROTHY**, em referência à protagonista d’*O Mágico de Oz*. Essa criança, tal qual a personagem de Lyman Frank Baum, apresenta uma personalidade franca e corajosa. Tem como características marcantes a proatividade, a inteligência, a bondade e a doçura. Dorothy, seja a do mundo mágico de Oz, seja a da unidade de acolhimento, é uma menina carinhosa, respeitosa e consistente. Mas também aparenta ser orgulhosa e idealista.

Na sequência, descreveremos a menina mais velha do grupo: a **C01.10F**. Vimos algumas semelhanças entre essa criança e a boneca **EMÍLIA**, do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Assim como a personagem homônima de Monteiro Lobato, essa Emília também é tagarela, fala aquilo que pensa, é atrevida, irônica, sapeca e energética. Às vezes, birrenta, teimosia e intrometida. Há situações em que nos parece um pouco interesseira e, talvez, egoísta. Emília da unidade de acolhimento também não gosta de ser subestimada, contrariada ou ignorada. É impaciente e competitiva, mas, ao mesmo tempo, é uma menina curiosa, atenta, criativa, comunicativa, engraçada e muito esperta.

Passemos à apresentação dos meninos. Seguindo a mesma lógica, o primeiro a ser apresentado é o mais novo, identificado inicialmente como **C06.5M**. Trata-se de uma criança de 5 anos de idade, que apresenta algumas características de uma personalidade temperamental. A ele demos o codinome (Draco) **MALFOY**, em homenagem ao personagem de *Harry Potter*. Malfoy, assim como seu homônimo criado por J.K. Rowlin, também se mostrava ser um menino pouco simpático, de um humor instável e metido a valentão, pois, às vezes, portava-se de maneira agressiva com as outras crianças. Mas, apesar de implicante, era um menino inteligente, criativo e perspicaz.

O segundo menino mais jovem do grupo tinha 6 anos e havia sido codificado como **C03.6M**. A ele demos o codinome **MIGUELITO**, em referência ao personagem da tirinha *Mafalda*. Assim como o personagem homônimo de Quino, esse Miguelito também é muito eloquente, apresenta uma aparente inocência e certa excentricidade. Era comum vê-lo, por exemplo, brincando com uma espécie de “formigueiro” numa tábua, que ele havia construído para abrigar algumas formigas saúvas, as quais tratava como animais de estimação. Em certos aspectos, Miguelito também era um pouco egocêntrico, sonhador e pensativo, mas, ao mesmo tempo, criativo, franco e esperto.

O próximo a ser apresentado tinha 10 anos de idade e havia sido identificado inicialmente pelo código **C05.10M**. Por ser um dos mais velhos e ter um porte mais robusto que os demais, ele se comportava como responsável pelos outros, como um irmão mais velho.

Demonstrava cuidado e preocupação com os menores, costumava chamar atenção dos outros em relação a algum comportamento inadequado, sempre os lembrava de agradecer por algo recebido etc. Por essas características e por ser um torcedor do Fortaleza Esporte Clube, cuja mascote é um leão, demos a ele o codinome **ASLAM**, em referência ao herói d'*As Crônicas de Nárnia*. Da mesma forma que o personagem homônimo de Clive Staples Lewis, esse Aslam também tinha como características a liderança, a sabedoria e a compaixão, era calmo, justo, prestativo e comunicativo.

A criança identificada pelo código **C02.11M** era o mais velho do grupo, não apenas entre os meninos, mas entre todas as crianças, pois tinha 11 anos de idade. Gostava de aprontar: subia no telhado, escalava árvore, andava de skate e se vangloriava de seus feitos, se sentia o bambambã, era vaidoso e um pouco arrogante, pois se achava crescido demais para certas brincadeiras, para “coisas de criança”. A ele atribuímos o codinome **CEBOLINHA**, em referência ao personagem da *Turma da Mônica*. Tal qual o personagem homônimo de Maurício de Sousa, esse Cebolinha também era um menino estabonado, teimoso e descarado. Porém, muito esperto e simpático.

Participantes devidamente apresentados, apresentaremos, a seguir, a análise e as discussões levantadas em torno dos dados de pesquisa.

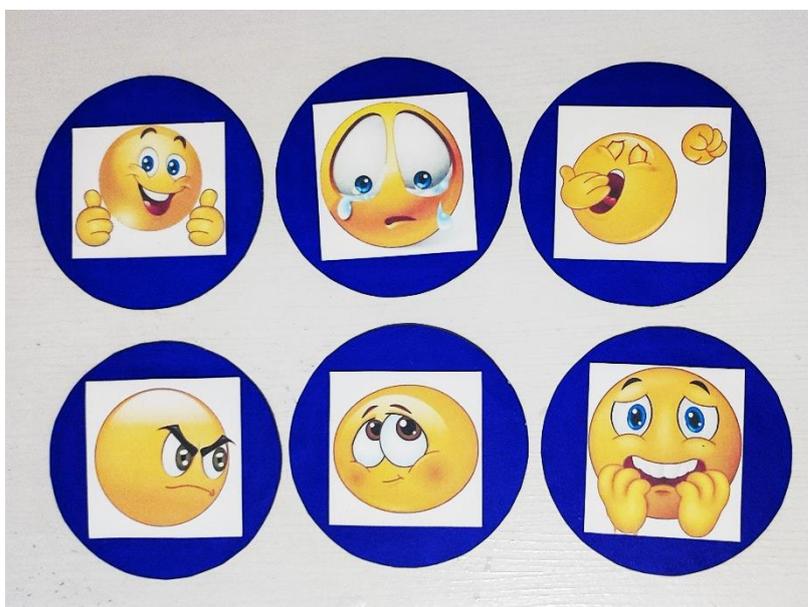
## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Um livro é um brinquedo feito com letras.  
Ler é brincar. (Rubem Alves)*

### 6.1 Fase 1/Etapa 1: Familiarização (Atividades Lúdicas)

Na primeira etapa da fase da familiarização, realizamos quatro atividades lúdicas, as quais exploramos diferentes modos de linguagem (oral, imagético, gestual, expressão facial etc.). Na primeira atividade, realizamos uma dinâmica para que as crianças pudessem se apresentar e se expressar por meio da multissemiose. O comando consistia em pedir para que elas escolhessem uma ou mais carinha(s) com a(s) qual(is) se identificassem e, em seguida, dissessem seu nome e explicassem a razão da escolha. Dispomos de “cartões” com *emoticons* que expressavam os seguintes estados emocionais: felicidade, tristeza, raiva, vergonha/timidez, medo e cansaço (figura 13) (Apêndice E, p.245).

Figura 13 – Cartões dos *emoticons* utilizados na atividade 1 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Na atividade das “carinhas”, Emília escolheu o *emoticon* envergonhado e justificou sua escolha, afirmando que se considera uma pessoa tímida às vezes. Aslam, por sua vez, escolheu duas carinhas que expressavam praticamente sentimentos antagônicos: um *emoticon*

que indicava raiva e outro que indicava felicidade. Segundo essa criança, um dia ele está com raiva, outro dia está “legal”, mas naquele dia especificamente seu estado emocional estava mais para “legal” do que para raiva. Dorothy escolheu três carinhas: uma para expressar felicidade, outra para indicar medo e outra para indicar tristeza, representado pelo *emoticon* da carinha “chorando”, como destaca a criança. Ao justificar a escolha de seus *emoticons*, essa criança disse sentir medo durante a noite, talvez pelo fato de dormirem no escuro, com as luzes apagadas e as portas fechadas, como relataram os demais participantes.

No caso de Miguelito, que se apresentou como “formiga”, este escolheu duas carinhas: a do *emoticon* amedrontado e a outra do *emoticon* envergonhado. Justificou sua escolha dizendo que às vezes tem vergonha das pessoas, se considera tímido. Cebolinha escolheu as carinhas que indicavam cansaço e raiva. Quando perguntado o porquê de suas escolhas, justifica dizendo que à tarde eles costumavam descansar e que ficariam cansados, o que nos faz pensar que estaria chateado por não poder descansar naquele dia. Já Malfoy escolheu três carinhas: a do *emoticon* com sono, a carinha que expressava felicidade e a que indicava medo. Essa criança, não justificou suas escolhas, inclusive amassou um dos cartões, o que revela sua personalidade temperamental.

Na segunda atividade, realizamos a “confeção de quadros” (figuras 14 a 24). À cada criança, foram distribuídas uma caixa de giz de cera e uma folha 40kg, com um quadrado delineado no centro da folha. As crianças foram orientadas a desenhar, nesse espaço, algo que gostassem muito. Realizados os desenhos, partimos para um trabalho de colagem, no qual elas escolhiam uma moldura pré-montada e feita de material EVA para que colassem nas bordas da folha, compondo, assim, uma espécie de quadro.

Em seguida, foi solicitado às crianças que elas comentassem acerca dos desenhos elaborados. Inicialmente, entregamos uma folha para cada criança, mas os participantes pediram outra folha e cada um, exceto Malfoy, confeccionou dois quadros, totalizando onze desenhos. Enquanto às crianças produziam seus desenhos, colocamos de fundo a canção “aquarela”, interpretada por Toquinho.

As crianças ficaram bastante empolgadas com a proposta da atividade, mostrando, logo de início, o interesse por confeccionar mais de um quadro. Algumas crianças imediatamente disseram o que gostariam de desenhar (uma bola, um violão, o colega). Na medida em que iam produzindo seus desenhos, apreciavam e julgavam o desenho uns dos outros, tecendo comentários como: “parece um mosquito”, “até parece que ele gosta de amor”, “o Malfoy só desenha isso!”, “não dá pra entender nada do desenho dela” etc. Houve certo clima de “competição” saudável entre as crianças, instigado pelo pesquisador, para saber quem

faria o desenho mais bonito, além de muita curiosidade e ansiedade por parte das crianças em relação às molduras.

O desenho pode ser considerado como a primeira escrita da criança, pois representa para os pequenos uma forma de comunicação. Ao desenhar, a criança expressa suas percepções de mundo, suas emoções, seus sentimentos e seus pensamentos, inclusive aquilo que ela não consegue ainda expressar por meio da fala. Além disso, através do desenho, a criança cria formas de simbolização, exprime sua capacidade imaginativa e criativa, manifesta seu desenvolvimento cognitivo e emocional, potencializa sua aprendizagem e seu processo social.

Por ser o desenho uma expressão do modo semiótico imagético, que, por sua vez, é um sistema adaptativo complexo (SAC) vinculado ao supraSAC/linguagem, cabe, pois, não só apresentarmos os quadros produzidos pelas crianças (Anexo B, p.250), mas também teceremos uma breve análise sobre estes, considerando as fases do desenvolvimento do grafismo, proposto por Viktor Lowenfeld (1976), relacionadas aos estágios do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980).

Começemos pela produção de Malfoy (figura 14).

Figura 14 – Quadro 1 confeccionado por Malfoy na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Essa criança não disse nada sobre seu desenho, pois havia se ausentado no momento. Ela se encontrava num estágio **pré-operacional** do desenvolvimento cognitivo, fase em que há uma experimentação intencional e ativa da linguagem e de objetos, marcada pela comunicação verbal. A criança fala tudo o que lhe vem à mente, sem se preocupar com os outros, reflexo do egocentrismo característico dessa fase, pois a criança se vê no centro de tudo e entende o mundo a partir da sua própria vivência. Nessa fase, manipula símbolos verbais para se referir a objetos e ações, mas não consegue se concentrar em vários aspectos de uma situação, apenas em um único aspecto observável de um objeto.

Quanto às fases do desenvolvimento do grafismo, podemos perceber que o desenho dessa criança apresenta características da rabiscagem, especificamente da **garatuja desordenada**. A criança desenha pelo simples prazer que a ação lhe proporciona, não havendo a intenção de representar, mas apenas a satisfação do movimento de rabiscar. Assim, traça rabiscos aleatórios, ultrapassa os limites do papel e utiliza vários métodos de segurar o lápis, como se pode perceber pelas diferentes espessuras e direcionamentos dos traços produzidos por Malfoy, embora seja possível perceber certo controle motor por parte da criança.

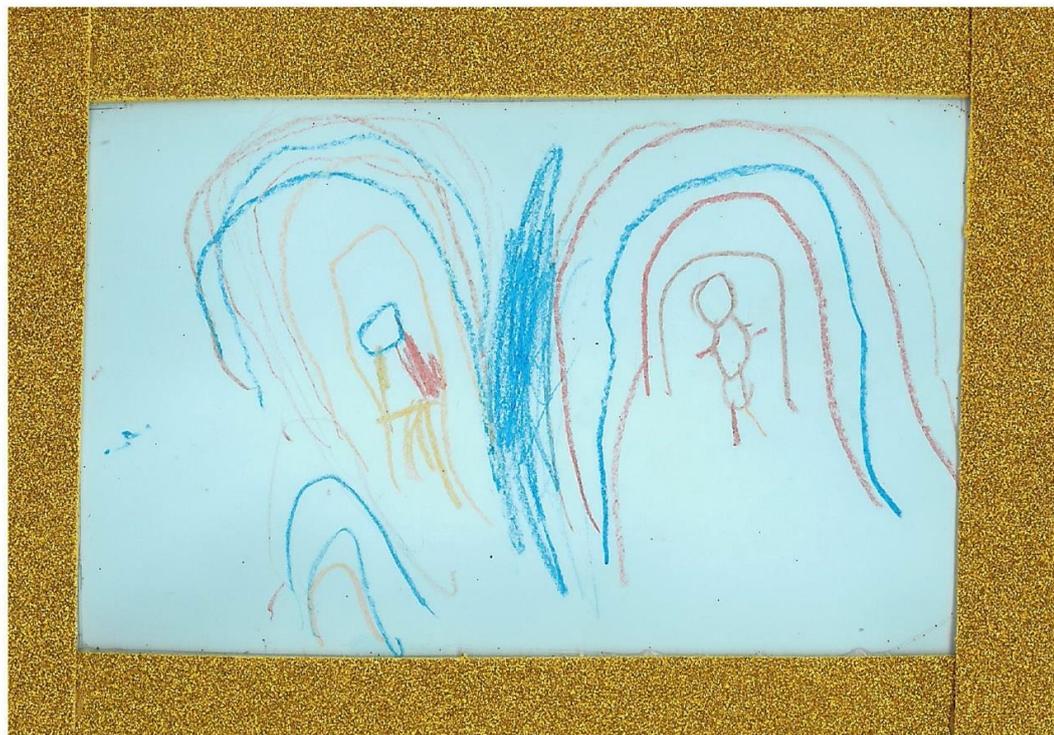
Na sequência, passemos aos desenhos de Dorothy (figuras 15 e 16).

Figura 15 – Quadro 1 confeccionado por Dorothy na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Figura 16 – Quadro 2 confeccionado por Dorothy na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Dorothy também se encontra num estágio **pré-operacional** do desenvolvimento cognitivo, fase já descrita anteriormente. Ao contrário de Malfoy, ela apresenta um esforço maior para expressar-se por meio do desenho. Ela afirma que seus desenhos retratavam dois arco-íris, mesmo quando perguntamos se aquelas figuras arredondadas seriam pessoas, a princípio a criança confirmou, mas depois negou. Talvez, o receio de algum julgamento possa ter levado a criança a negar.

Quanto às fases do desenvolvimento do grafismo, consideramos que as produções de Dorothy apresentam características também da rabiscagem, porém, nesse caso, trata-se da **garatuja ordenada**. Essa etapa também corresponde a produção de rabiscos, porém de maneira mais organizada, menos aleatória, apresentando movimentos mais espaçados e circulares. A criança não se preocupa com a posição, tamanho ou ordem em que cada desenho se localiza no papel, mas pelas formas, como podemos ver pela disposição do arco-íris no primeiro plano e as demais figuras num plano mais periférico. Desenha trocando intencionalmente de cor o que podemos constatar pela escolha de cores mais harmônicas; introduz formas fechadas, como o círculo e o coração presentes nos desenhos de Dorothy, e seu limite não ultrapassa as margens da folha.

Consideremos agora os desenhos de Cebolinha (figuras 17 e 18).

Figura 17 – Quadro 1 confeccionado por Cebolinha na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Figura 18 – Quadro 2 confeccionado por Cebolinha na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Os dois desenhos de Cebolinha são semelhantes, apresentam praticamente os mesmos elementos: casa, sol, criança e arco-íris. Aliás, as crianças que produziram dois desenhos reproduziram praticamente os mesmos elementos ou a mesma lógica, essência, ideia em ambos. Nos quadros de Cebolinha, vemos crianças que parecem andar em direção a uma casa. Ao perguntarmos de quem seria a casa, o menino responde “Bento”. Não perguntamos de quem se tratava com receio de gerar algum gatilho ou alguma lembrança dolorosa para ele. Mas, acreditamos se tratar de alguém de seu convívio anterior ao ingresso na casa de acolhimentos ou que poderia também se referir a alguma criança que já residiu naquela unidade em algum momento.

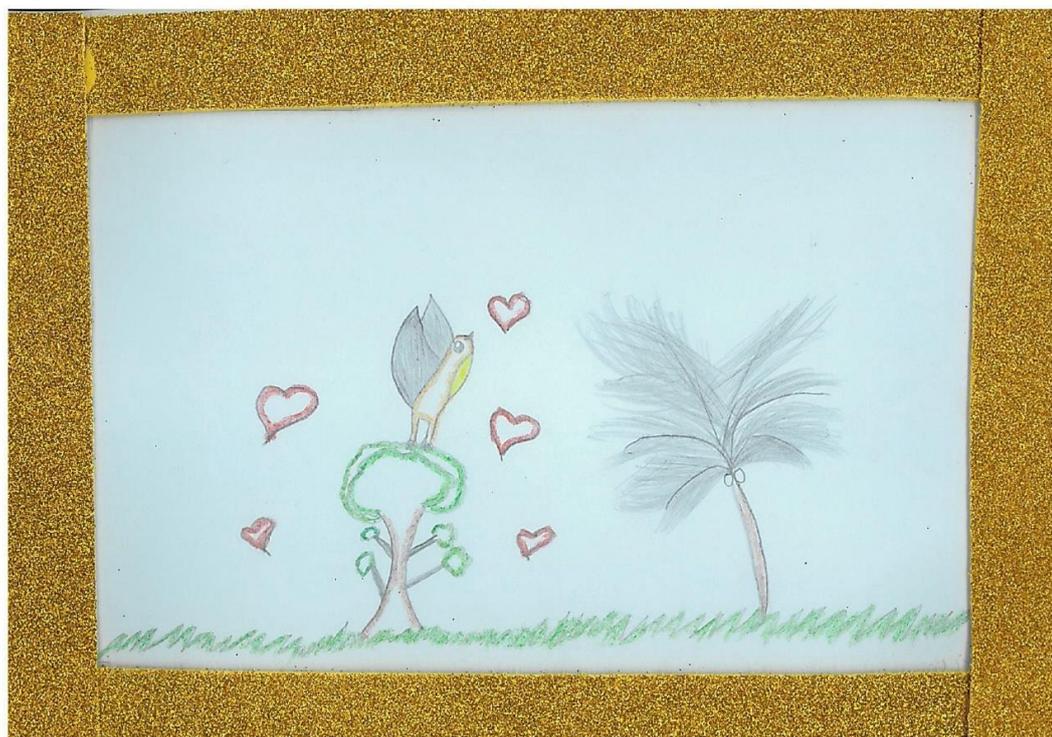
Vejamos, a seguir, os desenhos de Aslam (figuras 19 e 20).

Figura 19 – Quadro 1 confeccionado por Aslam na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Figura 20 – Quadro 2 confeccionado por Aslam na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Aslam, em seu primeiro desenho, produz um coração com algumas folhas nas laterais e dentro dele escreve a palavra amor, revelando apropriação do sistema de escrita alfabética. Explica que seu segundo desenho se trata de “um passarinho querendo tomar o coração”, ou seja, vemos corações que parecem brotar do chão em direção ao céu e um pássaro, provavelmente em referência a um beija-flor, tentando alcançar com seu bico um dos corações.

Podemos observar que os desenhos de Aslam e de Cebolinha apresentam características da **figuração esquemática**. Nessa etapa do desenvolvimento do grafismo, a criança já consegue fazer relações de referências socioculturais para desenhar casas, pessoas, animais etc., como podemos perceber nos desenhos desses meninos. Aqui a criança estabelece um sentido através dos seus desenhos, atribuindo-lhes um lugar, um espaço e uma ordem correta. Nessa etapa, aparece a linha de base, que serve para sustentar seus desenhos, uma espécie de “chão” sobre o qual ela poderá colocar tudo que quiser. Essa linha de base é representada pela grama, presente no quadro 1, de Cebolinha, e no quadro 2, de Aslam.

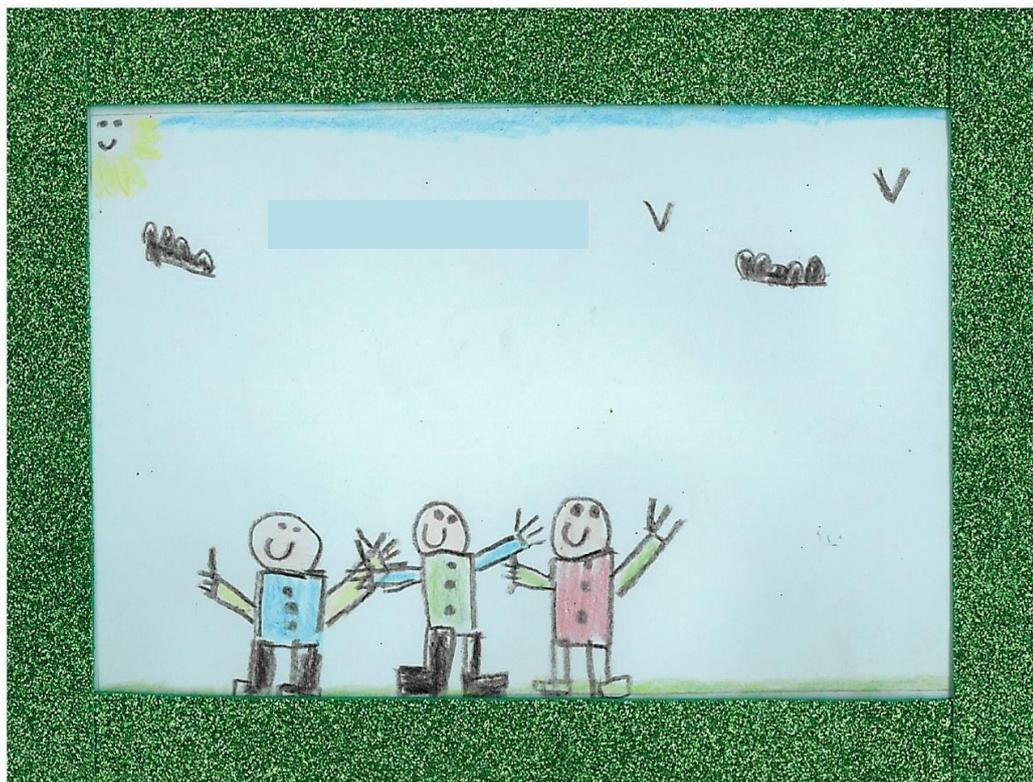
Ainda sobre essa fase, os desenhos da criança simbolizam e representam partes de seu meio e de si, relacionados à casa (unidade de acolhimento onde residem) e os amigos (outras crianças do abrigo), nos quadros de Cebolinha e ao sentimento amor, representado pelos corações, no caso de Aslam. É também nessa fase, que a criança descobre que existe relação entre o objeto e a cor, claramente perceptível nos desenhos dessas crianças: sol amarelo, coração

vermelho, céu azul, vegetação verde, nuvem carregada negra e arco-íris colorido). Nessa fase, o desenho reflete o que a criança sabe sobre o objeto, são mais decorados e com maior representação realista.

Já no quesito desenvolvimento cognitivo, Aslam e Cebolinha se encontram num estágio **operatório concreto**, fase em que a criança começa a raciocinar logicamente sobre eventos concretos, ainda que enfrente dificuldades com o pensamento abstrato, consolida a noção de volume e espaço. Nessa fase, a criança adquire uma maior autonomia em relação aos adultos, estabelecendo seus próprios valores, pois passa a entender conceitos morais de certo e errado, por exemplo. Aqui o egocentrismo diminui, já que a criança passa a compreender que as pessoas veem o mundo de maneiras diferentes e passam ter mais empatia.

Vejamos, a gora, os desenhos de Miguelito (figuras 21 e 22).

Figura 21 – Quadro 1 confeccionado por Miguelito na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Figura 22 – Quadro 2 confeccionado por Miguelito na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

No caso de Miguelito, este afirma que seus desenhos retratam robôs — é muito comum, nessa fase, as crianças recorrerem à personificação, atribuir características e ações humanas a seres inanimados. Ao escrever seu nome em um dos desenhos, essa criança revela estar em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, como veremos pelos testes de habilidades básicas de lectoescritura, aplicados na fase seguinte da pesquisa, ainda não podemos caracterizá-lo como um leitor convencional (que domina a leitura de enunciados e textos expressos pelo modo verbal escrito).

Quanto aos estágios do desenvolvimento do grafismo, consideramos que os desenhos de Miguelito apresentam características da etapa da **figuração realista**. Nessa etapa, a criança se encontra mais detalhista, está mais atenta ao tamanho, posicionamento, forma, cor, proporção e sombreamento dos objetos para conferir uma noção de perspectiva. Podemos perceber, nos desenhos desse participante, esse detalhamento na pretensão de representar os dedos das mãos, os botões da roupa e os quadriculados, que remetem a grades, que, por sua vez, se relaciona com o ferro, um dos materiais usados na composição de robôs.

Outra característica dessa etapa, presente nos desenhos de Miguelito, é uma melhor diferenciação da figura humana, com ênfase nas roupas para distinguir os sexos, como poderíamos considerar, a princípio, em seu desenho, que pode ser entendido também como uma referência a três meninos e ao detalhamento de suas vestes. Ainda nessa etapa, a criança

abandona a linha de base e adere às formas geométricas, que pode ser observado nos desenhos dessa criança, através da forma retangular na caracterização humana ou dos robôs, como diria o menino. No tocante aos estágios do desenvolvimento cognitivo, Miguelito se encontra num estágio **operatório concreto**, estágio já descrito anteriormente.

Observemos, na sequência, os desenhos de Emília (figura 23 e 24).

Figura 23 – Quadro 1 confeccionado por Emília na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Figura 24 – Quadro 2 confeccionado por Emília na atividade 2 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Emília explica que seus desenhos se referem aos nomes de seus dois grupos musicais preferidos do gênero k-pop (pop coreano), até então desconhecidos pelo pesquisador. O primeiro, *BTS*, também conhecido como *Bangtan Boys*, é um grupo sul-coreano composto por sete garotos. Já o segundo, *Black Pink*, é um quarteto feminino também sul-coreano.

Quanto aos estágios do desenvolvimento do grafismo, consideramos que os desenhos de Emília também se enquadram na etapa da **figuração realista**, embora não se trate de uma produção tão autoral quanto os desenhos das demais crianças. Os desenhos dessa criança tendem à imitação, pois parecem reproduzir a identidade visual dos referidos grupos musicais, com base em algum *post* ou arte gráfica: a fonte em caixa alta, o colorido, os elementos que transmitem ideia de fofura (lua, estrela, nuvem, coração, flores etc.), algo comum no universo k-pop.

Inclusive, a própria escolha da moldura azul para o desenho referente ao *BTS* e a vermelho, na ausência da rosa, para o desenho referente ao *Black Pink*, reforçam essa ideia de reprodução da estética de seus ídolos. Assim, as produções de Emília se valem do aspecto mais figurativo da linguagem (parecem “cópias do real”), remetem à memória, ao tentar reproduzir algo por ela já visto previamente (algum *post* ou arte gráfica), demonstram que essa criança tem uma boa noção espacial, pois distribui bem os elementos na folha, e um bom senso estético, revelado pela harmonia entre as cores e formas por ela escolhidas. No tocante aos estágios do

desenvolvimento cognitivo, Emília se encontram num estágio **operatório concreto**, já descrito anteriormente.

Como podemos ver, essa atividade foi muito importante. Além de trabalharmos com a multimodalidade (com a expressão da linguagem por meio da fala e da imagem), através dos desenhos produzidos pelas crianças, pudemos obter informações sobre seu desenvolvimento cognitivo, acerca de seu comportamento, e perceber emoções, sentimentos, inclusive, preferências, já que elas foram orientadas a desenhar o que mais gostassem. Enfim, esse momento nos ajudou a ampliar nossos conhecimentos e percepções sobre os participantes da pesquisa.

Antes da terceira atividade, as crianças foram convidadas a ouvir e dançar a canção “Cabeça, ombro, joelho e pé”<sup>24</sup>, interpretada por Xuxa. A canção direciona à criança a apontar as partes do corpo humano citadas na música, trabalhando habilidades como a coordenação motora, a atenção, a agilidade etc. Esse momento consistiu em uma atividade de motivação para a próxima dinâmica que seria feita: a mímica.

Dispomos de cartões com figurinhas, nas quais *emojis* denotavam ações (figura 25) (Apêndice F, p.246). Como toda mímica, o objetivo era fazer com que as crianças descrevessem essas ações, utilizando a expressividade corporal, ou seja, o intuito era fazê-las comunicar por meio de outro modo semiótico (gestual) e, assim, percebessem que a comunicação não se restringe ao modo verbal (oral ou escrita). A cada rodada, uma criança era escolhida para fazer a mímica indicada no cartão sorteado, enquanto as demais tentavam adivinhar a ação, sendo que a primeira que o fizesse corretamente ganhava um brinde.

---

<sup>24</sup> Caso desconheça essa canção, acesse o link a seguir e confira *Cabeça, ombro, joelho e pé* (Xuxa): <https://youtu.be/Nntd8zt6ZkI?si=9PeDc6pBGjGhTFAg> Acesso em 02 jul. 2024

Figura 25 – Cartões dos *emojis* utilizados na atividade 3 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Os cartões dos *emojis* eram retirados de um chapéu. Inicialmente, as crianças mais velhas mostraram-se mais empolgadas, ao contrário das menores que manifestaram certa insegurança em participar, por acharem que não saberiam realizar as mímicas ou adivinhá-las, como podemos evidenciar pelo comentário “eu quero, mas não sei fazer” (Miguelito) e “o único não vai saber essa brincadeira sou eu” (Malfoy).

As ações representadas pelos *emojis* eram: comer, ler, pintar, cantar, banhar-se, cavalgar, pedalar, nadar, cozinhar, escovar os dentes, correr, exercitar-se, dançar, dormir e beber. Algumas ações podem ser consideradas mais fáceis de descrever mimicamente do que outras, o que também depende da maturidade da criança e do domínio de habilidades como criatividade, expressividade, assertividade etc.

Malfoy, por exemplo, foi uma das crianças que apresentou dificuldade em realizar a mímica relacionada ao ato de “cavalgar/andar a cavalo”. Após algumas tentativas e diante de comentários como “Tio, pega outra pessoa, porque tá difícil” (Emília), “Vai, tio, faz aí! Vai demorar!” (Aslam), desistiu e revelou sua ação: “Andando de potocó”. A criança, quis, claro, dizer “pocotó”, se referindo a “cavalo”, e sua dificuldade com a linguagem gestual aponta para a importância de trabalhar também com a criança o desenvolvimento de outros modos semióticos para potencializar a comunicação.

Como a condição para ganhar o brinde (um pirulito que tatuava a língua) era adivinhar a mímica ou fazer corretamente para que alguém acertasse, todas as crianças participaram dessa atividade, inclusive Alice, que, mesmo sabendo da sua imaturidade para realizar ou adivinhar as mímicas, foi convocada pelo pesquisador para participar, pois era uma forma de integrá-la na atividade e um pretexto para dar-lhe o brinde. Assim, a atividade foi importante para verificarmos a capacidade das crianças se comunicarem por meio da corporeidade.

Para a quarta e última atividade dessa primeira etapa da fase de Familiarização, dispomos de uma cartolina branca em cujo centro havia o desenho de um coração. As crianças foram orientadas a pintar suas mãos com tinta guache e, em seguida, “carimbá-las” na cartolina, circundando o coração (figura 26) (Anexo A, p.249). As crianças escolhiam a cor da tinta guache com a qual uma de suas mãos seriam pintadas por um dos nossos colaboradores da pesquisa, evitando, dessa forma, sujeira desnecessária ou desperdício de tinta.

Figura 26 – Cartolina com o carimbo das mãos da atividade 4 da etapa 1 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

A ideia da pintura, a princípio, era fazer uma alusão ao sol, em que as mãos em torno do coração sugeririam os raios e o coração, no centro da pintura, representaria o astro. Mas, como as crianças carimbaram suas mãos de forma aleatória, a configuração final não deixa claro essa intenção. Para além disso, a pintura, a atividade em si, tem um valor simbólico, pois o ato de carimbar as mãos envolta do coração transmite uma conotação afetiva, de selar a

amizade e estreitar os laços afetivos que estariam sendo construídos a partir daquele momento entre o pesquisador e aquelas crianças.

Quando perguntado se os participantes já haviam realizado essa atividade ou algo semelhante na escola, algumas crianças responderam que sim, outras que não e, fora do âmbito escolar, Emília relatou ter vivenciado o carimbar das mãos em uma blusa branca com seus familiares, o que reforça o valor afetivo envolvido nessa atividade.

A atividade conclui-se com uma reflexão instigada pelo pesquisador sobre a importância das mãos, a qual a utilizamos para realizarmos algumas das atividades propostas (os desenhos, a dinâmica com a música da Xuxa, a mímica, a pintura) e diversas outras atividades diárias, incluindo a comunicação.

## 6.2 Fase 1/Etapa 2: Familiarização (Teatro de Sombra)

A segunda etapa da fase da familiarização consistiu em uma apresentação de teatro de sombra (figura 27), produzida e conduzida por um ator profissional<sup>25</sup>, que também atuava como professor de Arte em escolas da rede privada de Fortaleza.

Figura 27 – Registros fotográficos da etapa 2 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

---

<sup>25</sup> Toni Benvenuti é Mestre em Artes pelo PPGARTES (UFC), tem MBA em Gestão Cultural e, atualmente, é coordenador administrativo do Programa Educativo CAIXA Gente Arteira Caixa - Cultural Salvador.

A peça à qual as crianças assistiram tratava-se de uma transposição da obra infantil *Bom Dia, Todas as Cores*, da escritora Ruth Rocha (Anexo F, p.483). Referida obra foi originalmente publicada no formato de conto na Revista *Recreio*, no final da década de 1960, período em que houve uma revolução na literatura infantil, em termos de articulação entre o verbal e o imagético, sob a influência de Maurice Sandak e seu livro *Onde vivem os monstros*, como já havíamos comentado no capítulo 3.

*Bom Dia, Todas as Cores* conta a história de um camaleão que muda de cor a cada sugestão de outros animais e insetos. Logo no início da narrativa, fica claro que sua cor preferida era o rosa. Porém, certo dia, durante um passeio, ele encontra um pernilongo, um sabiá e um louva-a-Deus, dos quais recebe uma pequena crítica em relação a sua cor atual, junto de uma sugestão para que incorporasse uma nova cor. Na tentativa de agradar aos outros, ele acaba mudando sua coloração, até que conclui que “quem não agrada a si mesmo não pode agradar a ninguém”. O texto, portanto, trata sobre liberdade, decisões individuais e respeito às diferenças e vontades dos outros.

Em uma caixa de madeira, no formato de mala, através de uma tela branca a frente de um foco de luz, eram projetadas sombras de silhuetas de personagens e objetos, enquanto transcorria a narração do texto gravada em áudio na voz do próprio ator. Como a peça contava a história de um camaleão que mudava de cor a cada sugestão de outros animais e insetos, a cor do “cenário” também alterava conforme a cor assumida pelo personagem no trecho narrado. Essa mudança de cor no “cenário”, por meio da iluminação, dava-se à afixação de uma folha de papel celofane sobre a tela branca.

Antes de iniciar a peça, o ator fez uma espécie de “acordo” de atenção com as crianças, através de uma dinâmica que consistia em esfregar as mãos e tocar na boca, orelha e olhos, dizendo: “boca de formiga, orelha de elefante e olhos de coruja”, em alusão ao silêncio, à escuta e ao foco necessários durante a exibição da peça.

Por ser o teatro de sombra uma espécie de contação de história e por, nesse caso em particular, envolver além de imagens, movimentos, também cores na construção de sentidos, esse momento se configurou uma atividade de leitura e compreensão de um texto multimodal pelos participantes. Durante a peça, houve intervenções e interações tanto do ator, quanto das crianças, em relação ao que estava sendo contado por meio das sombras, o que já nos possibilitou perceber, nessa atividade, a mobilização de algumas das estratégias (meta)cognitivas, apresentadas anteriormente, e aspectos do subSAC/leitura.

Como o texto falava sobre submeter-se a mudanças para agradar aos outros, há um trecho que reflete sobre a importância de existir e respeitar gostos e preferências diferentes. Nesse caso, as crianças reagiam ao texto e às colocações do ator, quando, por exemplo, respondem “Eca!” ao comentário do ator “tem gente que gosta de comer caramelo” e ao trecho da narrativa “tem quem goste de sapato”. Esse tipo de intervenção das crianças diante desse trecho tem a ver com a estratégia de engajamento, já que são apreciações pessoais dos leitores em relação ao que é dito no texto.

Em termos de subSAC/leitura, essas reações espontâneas das crianças, que revelam um confronto entre seus gostos e preferências pessoais e os mencionados pelo texto, refletem o alto grau de dinamicidade nesse fluxo interacional. Também podemos apontar a imprevisibilidade como outra característica presente, uma vez que não podemos prever como será a interação do leitor com o texto, como no caso dessas reações.

Outra interação que as crianças foram instigadas, e que evoca a intertextualidade, diz respeito ao ato de cantarem uma canção quando o ator pergunta se sabem cantar a música do sapo, se referindo à cantiga popular *O sapo não lava o pé*, em um determinado momento, ao tocar o trecho “Logo que saiu, o Camaleão encontrou o Sapo Cururu, que é cantor de sucesso na rádio jovem floresta”.

De início, às crianças tentaram introduzir, talvez, a cantiga do *Sapo Cururu*<sup>26</sup>, cuja letra diz o seguinte: “Sapo Cururu na beira do rio/Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio/A mulher do sapo deve estar lá dentro/Fazendo rendinha, ó Maninha, para o casamento”. Porém, as crianças pareciam não saber o restante da canção, tampouco o ator conhecia tal cantiga, o que o fez, então, encorajá-las a cantar a outra (*O sapo não lava o pé*). Aqui há uma indução para a mobilização da estratégia de ativação do conhecimento prévio, cuja interação com o texto narrado e com o ator (mediador de leitura), confere mais atratividade e ludicidade à peça do teatro de sombra.

Aqui, quanto aos aspetos do subSAC/leitura, podemos apontar como características relacionadas a esse fluxo interacional: sensibilidade às condições iniciais, imprevisibilidade, caos, adaptabilidade e auto-organização. Ao solicitar que as crianças cantassem “a música do sapo”, a expectativa do ator, a princípio, não foi correspondida, pois o conhecimento prévio que o ator esperava que as crianças mobilizassem (a canção *o sapo não lava o pé*), que está

---

<sup>26</sup> Caso desconheça essa cantiga, acesse o link a seguir e confira *Sapo Cururu* (Galinha Pintadinha): <https://youtu.be/ZrxjmULA9Ug?feature=shared> Acesso em 02 jul. 2024

relacionada à sensibilidade às condições iniciais, não foi ativado, gerando uma desestabilização momentânea, ou seja, o caos.

A resposta das crianças à solicitação do ator foi imprevisível ao tentarem cantar a canção *sapo cururu*. Mas, esse estado de desequilíbrio logo é revertido quando o ator encoraja as crianças a cantarem a cantiga que, de fato, ele havia pensado inicialmente, refletindo o poder de adaptabilidade e, assim, ao dar continuidade a exibição e ao fluxo interacional, temos como característica a auto-organização. Além disso, as constantes interrupções e retomadas ao texto no percurso da leitura para demandar a participação dos leitores/espectadores, como fez o ator, se relaciona à não linearidade, outro aspecto do subSAC/leitura, caracterizado pelo movimento texto-ator-leitor-texto-ator.

Outra intervenção interessante foi a de Cebolinha ao comentar “Disse muito bem, Camaleão!”, em apoio à atitude do protagonista diante do questionamento do sapo de não usar uma cor mais avançada. Assim, respondeu o personagem: “Eu uso as cores que eu gosto, e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém”. Esse comentário de Cebolinha também está relacionado à estratégia de engajamento, pois se posiciona a favor de uma desejável mudança de atitude do personagem, que até então acatava a opinião dos outros em detrimento da própria vontade, sendo essa reviravolta o desfecho da narrativa.

Ao considerar aspectos do subSAC/leitura, já de cara temos a imprevisibilidade relacionada à reação de Cebolinha, diante do comportamento do personagem. Mas, também podemos apontar a adaptabilidade, quando o leitor/espectador se mostra adepto e adaptado à quebra de expectativa (raciocínio que vinha sendo construído) no texto, relacionada a mudança repentina de pensamento e comportamento do protagonista.

Após a exibição da peça, o ator, então, lançou algumas perguntas para as crianças. Ao questionar o que achavam do fato do protagonista mudar tanto de cor, temos uma resposta que tende mais à superficialidade do texto, para o sentido literal, dada por Miguelito ao responder “É porque ele é colorido”, se referindo à capacidade natural que o animal camaleão tem de camuflagem, isto é, de alterar a sua coloração em função de sua temperatura ou de sua interação com o ambiente. Mas, obviamente essa mudança de cor do réptil na narrativa é metafórica, faz alusão ao comportamento de mudar de opinião ou algo em si para agradar a outrem.

Como toda fábula, em *Bom Dia, Todas as Cores* também há uma moral, que está relacionada à constante mudança de coloração do protagonista ao longo da história e a sua mudança de atitude no desfecho da narrativa. Porém, na obra em questão, a moral não vem

expressa na superfície do texto, é, pois, inferencial. Assim, ao questionar o que percebe o Camaleão, no final, depois de tanto renunciar a sua cor preferida pelas cores preferidas dos amigos que encontrava no caminho, o ator obteve a seguinte resposta de Emília: “Que não importa o que os outros pensam!”. A principal lição que a obra e a peça trazem para seus leitores/espectadores é a conscientização de não agir ou ser em função da vontade dos outros em detrimento da própria vontade, o que, claramente, é perpassado por certa desimportância à opinião dos outros, como bem observou Emília.

Nesse caso, temos a mobilização da inferência, que é uma das estratégias (meta)cognitivas de leitura mais convocadas no processo de compreensão, diríamos até, quase inevitável, pois, assim como a ativação do conhecimento prévio, dificilmente nos depararemos com alguma situação de leitura que não exigirá de nós leitores recorrermos à inferência, por mínima que seja, no processo de construção de sentidos, em qualquer modo semiótico no qual o texto esteja materializado. Além disso, a moral de uma fábula tem um caráter resumidor, pois, ao mesmo tempo em que retoma ao texto, condensa-o em poucas palavras, sintetiza sua ideia principal. Assim, podemos considerar que estamos diante também da estratégia de síntese.

Quanto ao subSAC/leitura, podemos apontar como características ligadas a esse fluxo interacional a dinamicidade, a sensibilidade às condições iniciais, a abertura e a sensibilidade ao *feedback*. Nesse caso, o leitor/espectador se conecta a elementos externos ao subSAC/leitura (cultura, crenças, valores, representações sociais etc.) para construir o sentido do texto e, conseqüentemente, captar a moral implícita, reforçando o alto nível de dinamicidade, principal característica dos SAC.

Assim, também são características que podemos apontar nesse fluxo interacional a abertura e a sensibilidade ao *feedback*, ambos aspectos relacionados às reações emergidas nas interações estabelecidas com o ambiente externo. Além disso, por se tratar de um elemento implícito, que demanda a estratégia (meta)cognitiva da inferência, é necessária uma articulação entre seus conhecimentos prévios e as pistas cotextuais, situação que se relaciona com a sensibilidade às condições iniciais.

Após as perguntas relacionadas à peça exibida, as crianças foram convidadas pelo ator a se aproximarem do equipamento para que pudessem entender como funcionava o teatro de sombra (figura 28). Com as crianças em volta da mesa, o ator mostrou-lhes os objetos que compunham a mala utilizada para a projeção das sombras, as silhuetas dos personagens projetados durante a contação e as folhas de celofane usadas para fazer a mudança na iluminação do cenário. Além disso, explicou sobre a origem do teatro de sombra e as variadas maneiras de contar histórias através das sombras.

Figura 28 – As crianças e o teatro de sombra durante a etapa 2 da 1ª fase



Fonte: Pesquisador.

Como estava próximo do dia do Folclore Brasileiro, comemorado em 22 de agosto, o ator aproveitou para falar um pouco sobre a temática e exibiu alguns personagens do folclore brasileiro, perguntando às crianças se conheciam a cada personagem exibido. Infelizmente, foi um momento muito rápido que não pode ser desenvolvido, pois já estávamos passando do horário de visita estabelecido pela unidade de acolhimento e as crianças precisavam voltar para suas atividades rotineiras: tomar banho e descansar antes do almoço.

Dessa forma, finalizamos a visita agradecendo às crianças pela participação e distribuimos estojos escolares para cada uma delas. Os estojos eram personalizados na medida em que as estampas se relacionavam a gostos e características observadas durante a visita anterior, em que ocorreu a primeira etapa dessa fase de familiarização. Além disso, as bolsas foram confeccionadas e doadas por um dos colaboradores da pesquisa que esteve presente naquele primeiro dia de visita.

### **6.3 Fase 2/Etapa 1: Sondagem de Práticas e Eventos de Letramentos**

Como já mencionamos, na segunda fase da pesquisa realizamos uma espécie de sondagem das práticas e eventos de letramentos vivenciados (ou não) pelas crianças antes e durante o ingresso na unidade de acolhimento, bem como uma sondagem do nível de domínio de algumas habilidades básicas da lectoescritura, a fim de (1) entendermos um pouco mais sobre

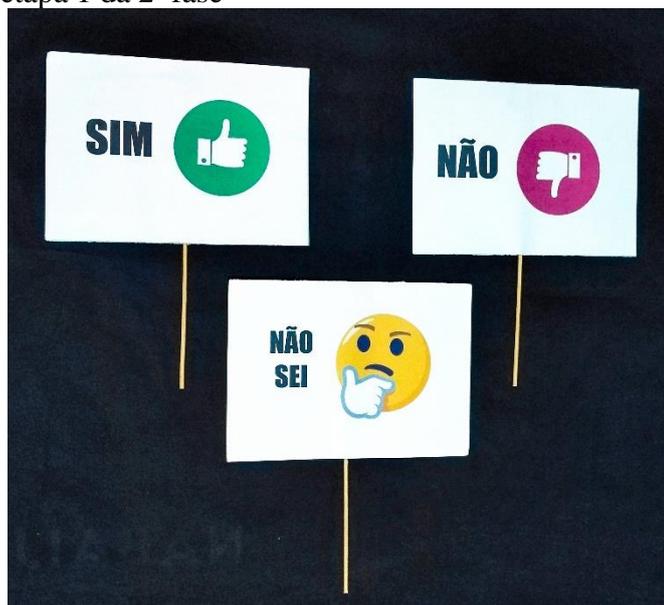
o perfil intelectual e o repertório sociocultural das crianças; (2) averiguarmos quais delas poderiam ser consideradas leitores não convencionais, segundo nossa perspectiva; e (3) tentar relacionar essas informações com os dados provenientes das demais fases da pesquisa, sobretudo, as sessões de medição de leitura.

Nessa primeira etapa da sondagem, aplicamos um questionário composto por 20 perguntas distribuídas em três domínios sociodiscursivos: campo da vida cotidiana, campo da vida pública e campo da vida educacional, inspirados na ideia de “campos de atuação social” proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a organização das habilidades do componente Língua Portuguesa, em termos de contextualização das práticas de linguagem (Brasil, 2018).

As crianças responderam às perguntas de maneira lúdica. Elas erguiam plaquinhas (figura 29) (Apêndice G, p.247) com a expressão linguística que indicavam sua resposta, seguida de um ícone correspondente, para contemplar os leitores não convencionais. Assim, para as perguntas cujas respostas poderiam ser “sim”, elas levantavam a plaquinha do “joinha” para cima (polegar positivo, do círculo verde), para as perguntas cujas respostas poderiam ser “não”, elas erguiam a plaquinha do “joinha” para baixo (polegar negativo, do círculo vermelho) e para as perguntas cujas respostas elas não sabiam responder, as crianças elevavam a plaquinha “não sei” (emoji expressando dúvida).

Inicialmente, tínhamos pensado em outra dinâmica. As crianças primeiramente levantariam a mão e, em seguida, também de forma lúdica, responderiam às perguntas cujas respostas indicariam frequência. Assim, as crianças, numa primeira proposta, seriam orientadas a levantarem a mão em caso positivo e a darem um passo para frente quando achassem que a resposta fosse “sempre ou quase sempre”, a darem um passo para trás no caso de “às vezes”, a virarem de costas quando achassem que a resposta fosse “quase nunca ou raramente” e a cair no chão no caso de “nunca”. Porém, ficamos com receio das crianças responderem por acharem divertido determinado movimento e não pelo teor da resposta à pergunta em si, o que nos fez desistir desse formato.

Figura 29 – Plaquinhas de respostas utilizadas na etapa 1 da 2ª fase



Fonte: Pesquisador.

Passemos, então, à apresentação e discussão dos dados.

No campo da vida cotidiana, quando perguntamos se os pais ou responsáveis pelas crianças sabiam ler e escrever, todas os participantes alegaram que sim, exceto Malfoy que respondeu não. Entretanto, quanto ao fato de costumar ver seus pais ou responsáveis lendo e escrevendo, Emília e Aslam afirmaram que os viam lendo e escrevendo, Miguelito afirma que apenas os via lendo, Malfoy alega que costumava vê-los apenas escrevendo e as demais crianças não souberam responder.

Emília afirmou que via a mãe lendo e estudando o tempo inteiro, Miguelito também comentou que seus pais ou responsáveis liam “toda vez”. É interessante que, nesse momento, Cebolinha demonstrou já ter ouvido falar em faculdade, ao dizer: “meu pai não estuda, o pai da Emília [\*\*\*] ir pra faculdade”. Então, de certa forma, essa criança tinha uma noção de que os estudos formais continuam em etapas mais avançadas da vida que, mesmo na vida adulta, pode-se seguir estudando, pois as crianças tendem a pensar que estudar é uma atividade restrita a certa idade, algo ligado à infância, à juventude.

No que se refere ao ato de ler para as crianças, todos os participantes, exceto Malfoy, responderam que seus pais ou responsáveis costumavam ler, contar histórias ou cantar cantigas para eles. Malfoy, na realidade, não soube responder. Emília disse que a mãe não só lia para ela historinhas da bíblia, como também, depois de ler, a benzia e dava-lhe um beijo de boa noite. Porém, não sabemos até que ponto o que Emília relatava era totalmente verídico,

pois fatos relatados por ela, a exemplo desse, nos lembram muito cenas de filmes e novelas, por exemplo.

Ao perguntarmos se, antes da casa de apoio, as crianças costumavam assistir a filmes ou desenhos animados transmitidos pela tevê ou pelo celular, todos afirmaram que sim, embora Emília ressalte que só às vezes tinha esse costume. O interessante é que Cebolinha apresentava uma rejeição muito grande a coisas que remetiam à infantilização. Como ele era o mais velho do grupo, tinha 11 anos de idade, rechaçava tudo que remetesse a ideia de infantil. Então, para isso, ele reiterou, por exemplo, que não gostava de assistir a desenhos animados, apenas a filmes, preferencialmente de dinossauro.

Ainda sobre a questão dos filmes, as crianças mencionaram os filmes que elas já assistiram, sendo citados *Os Vingadores* e *Capitão Marvel*, e, conseqüentemente, o gênero que mais gostavam: filmes de super-heróis. Além disso, suspeitamos que as crianças tenham assistido uma sessão coletiva de cinema na unidade de acolhimento e que tenha sido exibido algum filme de dinossauro, o que explica as três crianças que participaram das sessões individuais de mediação de leitura terem escolhido a mesma obra (*Um Dinossauro Muito, Muito Grande*).

Além disso, em outras ocasiões, as crianças falavam sobre certo filme de dinossauro, essa figura foi mencionada em diversas situações pelas crianças e o comentário de Emília ao dizer “teve uma vez que a gente foi pro cinema em casa” reforça nossa suspeita. Então, acreditamos que esse fato tenha sido memorável para as crianças a ponto de elas estarem sempre se referenciando a esse elemento em suas falas.

Quanto a costumar ouvir músicas transmitidas pelo aparelho de som ou pelo celular, apenas Emília alegou que não tinha esse costume antes de residir na unidade de acolhimento. Quando perguntamos se, antes de viverem naquela unidade de acolhimento, as crianças costumavam brincar sozinhas com bonecos ou brinquedos e inventavam historinhas ao brincar com esses objetos, todos os participantes, exceto Malfoy, que alegou não saber responder, afirmaram que tinham essa prática. Interessante que Emília disse que não gostava de brincar com bonecas e isso tem muito a ver com sua personalidade, de aparentar ser uma menina de mais idade. E por ser muito “antenada”, brincar de boneca talvez fosse algo também muito infantilizado para ela.

Já em relação a “brincar” com livros, jornais, revistas etc., todas as crianças, exceto Aslam, alegaram que costumavam manipular esses materiais impressos e inventar historinhas antes de viverem na unidade de acolhimento. Nos chama atenção o fato de Emília reforçar várias vezes na sua fala e com veemência a ideia de que ela é uma leitora, de que ela ainda tem

o costume de ler e de brincar com livros, ou seja, que no seu caso não se tratava apenas de uma prática que ficou no passado, mas que permanecia no presente. E relata que esse foi um dos motivos que a levou a aprender a ler, ao comentar “E aí eu aprendi a ler de tanto que eu costumava brincar com livros”.

Ainda sobre a questão de brincar com livros, com revistas etc., surge uma série de comentários das crianças a respeito, a partir da fala de uma das colaboradoras ao afirmar que na sua infância também gostava de brincar com livros, e que, mesmo não sabendo ler, ela costumava brincar e folhear as páginas dos livros. Aslam, por exemplo, comentou que a colaboradora deveria ficar olhando as historinhas e imaginando o que os personagens estavam fazendo. Já Emília comentou que, ao fazer isso, decora-se e inventa-se historinhas e acrescentou: “Oh! Quando eu não sabia nem ler eu fazia a mesma coisa!”.

De fato, essa é uma prática muito comum entre as crianças: folhear páginas de um livro e inventar narrativas com base no que elas interpretam do modo imagético (ilustrações), o que não deixa de ser, dependendo do grau de conhecimento ou desconhecimento da obra em questão, um exercício de mobilização de algumas estratégias de leitura, como a visualização, a ativação de conhecimentos prévios, a predição e a construção de hipóteses.

No campo da vida pública, ao questionarmos se, antes do abrigo, os participantes costumavam brincar com outras crianças em espaços públicos (rua, praça etc.), Emília, Cebolinha, Miguelito e Aslam afirmaram que tinham esse costume, enquanto Dorothy e Malfoy alegaram que não sabiam responder. Nesse momento, as crianças começaram a dizer do que elas gostavam de brincar. Então, surgiram brincadeiras como soltar pipa, jogar bila (bolinha de gude), jogar futebol e pega-pega. E sobre esse fato de brincar com outras crianças na rua ou em espaços públicos, Dorothy e Malfoy pareciam ter dúvidas se vivenciaram ou não esse tipo de prática antes de ingressar na casa de acolhimento, talvez pelo fato de serem muito novos e não lembrarem ou não terem tido tempo suficiente ou oportunidade de experienciar esse tipo de convívio com outras crianças.

Quando perguntamos se os pequenos ouviam ou prestavam atenção em músicas ou propagandas que circulavam em espaços públicos, todas as crianças alegaram que ouviam ou prestavam atenção a esses textos que circulam com frequência em carros de som pelas ruas da cidade. Dorothy, faz uma ressalva ao dizer que não gostava dessa prática, enquanto Malfoy, contrariando-a, afirmou que adorara.

Em relação a ouvirem ou assistirem apresentações artísticas que aconteciam em espaços públicos, as crianças foram unânimes ao afirmarem que sim, embora acreditemos que isso tenha acontecido já durante a vivência dessas crianças na casa de acolhimento. Quanto a

terem ido ou frequentado, antes do abrigo, alguns locais específicos, obtivemos as seguintes informações: todos os participantes alegaram terem ido ao cinema, a exposições (museu, feira de livros, pinturas etc.) e à igreja (cultos, missas, reuniões, catecismo, escola bíblica etc.). No caso de já terem assistido a algum espetáculo (teatro, dança, música, circo etc.) quando ainda não residiam ali, todas as crianças afirmaram que já havia tido essa experiência, exceto Malfoy.

Sobre essa questão de espetáculos, as crianças relataram que nunca foram ao teatro, mas que já fizeram alguma atividade envolvendo a teatralização e acreditamos que tenha sido na escola. Além disso, Aslam relatou que na própria casa de acolhimento tiveram experiências de assistir, por exemplo, a uma apresentação de ilusionismo, já Emília e Cebolinha relataram também que tiveram a oportunidade de prestigiarem outras apresentações artísticas, como balé e dança. Mas, não ficou claro, na fala dessas duas crianças, se esses espetáculos foram prestigiados por elas dentro ou fora da casa de acolhimento, mas que provavelmente tenha sido uma experiência vivenciada pelas crianças enquanto já residiam na unidade.

Nos chama a atenção o comentário de Aslam que reforça uma ideia equivocada de arte como algo distante, incompreensível, inacessível, quando este disse para uma de nossas colaboradoras: “Tia, tanto faz! A gente não entende nada mesmo”. Ou seja, para essa criança é indiferente terem tido ou não a experiência de prestigiar apresentações artísticas, por considerar se tratar de algo “fora de seu domínio de compreensão”.

No campo da vida educacional, Emília, Miguelito e Aslam indicaram que seus pais ou responsáveis os incentivavam a estudar; Miguelito, Dorothy e Malfoy não souberam responder. No caso específico de incentivar a aprender a ler, Emília, Cebolinha e Aslam afirmaram que recebiam esse incentivo de seus pais ou responsáveis, Miguelito afirmou que não, Dorothy e Malfoy já não souberam responder. Quanto ao incentivo a aprender a escrever, Emília, Miguelito, Aslam e Malfoy afirmaram que tinham esse incentivo por parte dos pais ou responsáveis antes de residirem na casa de apoio, já Dorothy e Miguelito não souberam responder.

Sobre o incentivo a estudar, em certas situações, em se tratando de pais ou responsáveis com uma postura mais rígida quanto ao acompanhamento da vida escolar das crianças, vemos um tipo de “incentivo” que mais se configura em coerção do que propriamente um caso de conscientização da importância de frequentar a escola. Isso se reflete na fala de Emília, quando esta diz “Sempre! Não faltava um dia... Minha mãe dava peia”, ou seja, havia uma ameaça de agressão caso a criança faltasse a escola.

Todas as crianças alegaram que, antes de viverem na unidade de acolhimento, frequentavam a escolinha ou creche e que, enquanto residiam no abrigo, estavam frequentando a escola ou estudando. Ao perguntamos, então, se elas conheciam o alfabeto, Emília, Cebolinha e Aslam afirmaram que sim, enquanto Miguelito, Dorothy e Malfoy alegaram desconhecer, mas, como pudemos ver na atividade de confecção dos quadros, Miguelito escreveu seu nome em um dos desenhos, o que mostra que ele conhece o alfabeto. Emília e Aslam afirmaram ter aprendido ou que estavam aprendendo a ler convencionalmente, Cebolinha e Miguelito ressaltaram ter aprendido mais ou menos, enquanto Dorothy e Malfoy admitiram não saber. No caso da escrita, todas as crianças alegaram ter aprendido ou que estavam aprendendo a escrever, exceto Malfoy.

Para averiguarmos o que, de fato, as crianças dominavam em termos de habilidades básicas, especificamente, da lectoescritura, aplicamos uma sequência de testes cujos resultados apresentaremos a seguir, tecendo uma breve análise sobre esses dados, considerando, quando pertinente, os postulados de Ferreiro e Teberosky (1986), quanto às fases do desenvolvimento da lectoescritura.

#### **6.4 Fase 2/Etapa 2: Sondagem de Habilidades Básicas de Lectoescritura**

Como dito anteriormente, a segunda etapa da sondagem de práticas e eventos de letramentos e habilidades da lectoescritura ocorreu no dia 18 de setembro de 2022, com duração de aproximadamente 45 minutos, a fim de verificarmos possíveis habilidades básicas de leitura e escrita, especificamente, que as crianças dominavam.

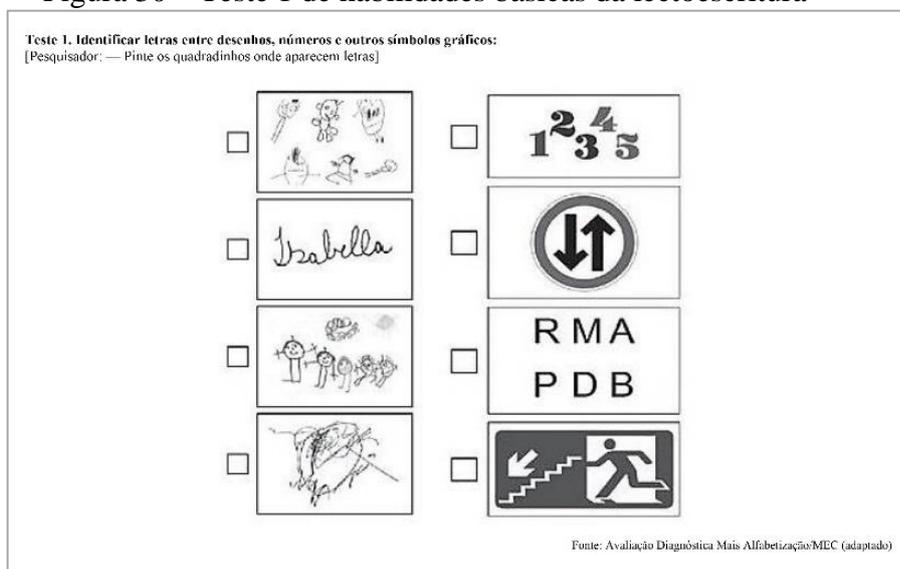
Para isso, aplicamos com cada criança pequenos testes, quinze no total, que foram elaborados ou adaptados com base em alguns descritores e/ou itens relacionados às matrizes de referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará para a Alfabetização (SPAECE Alfa) e das Avaliações Diagnósticas do Programa Mais Alfabetização (Anexo D, p.268). Assim, levando em conta tais matrizes de referência, consideramos e averiguamos como habilidades básicas de lectoescritura as seguintes:

- Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos;
- Reconhecer as letras do alfabeto;
- Reconhecer a ordem alfabética;
- Identificar as direções da leitura;
- Ler palavras simples no padrão canônico;

- Ler palavras simples nos padrões não canônicos;
- Ler frases simples;
- Reconhecer gêneros textuais simples de grande circulação social;
- Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra;
- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita;
- Identificar o número de sílabas de uma palavra;
- Identificar sílabas no padrão canônico;
- Escrever o próprio nome;
- Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares;
- Criar frases simples a partir de elementos dados.

No que se refere à habilidade de *identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos*, o teste (figura 30) consistia em oito imagens dispostas e organizadas em duas colunas. Apenas duas delas continham letras: uma, na primeira coluna, continha por escrito o nome “Isabella”, em formato cursivo, e outra, na segunda coluna, continha letras aleatórias do alfabeto em formato bastão (caixa alta). As demais imagens se referiam a dois desenhos, a duas placas, a um rabisco e a números.

Figura 30 – Teste 1 de habilidades básicas da lectoescritura



Fonte: Pesquisador.

Verificamos que Emília e Aslam possuíam a habilidade consolidada, ao marcarem apenas as duas opções corretas, mostraram que sabiam distinguir letras dos demais símbolos gráficos, desenhos e números. Já Miguelito identificou as duas opções que continham as letras, mas também marcou a opção que continha números, Dorothy reconheceu apenas as letras em caixa alta e marcou também a opção dos algarismos, Malfoy marcou as opções que apresentavam o rabisco, as placas, os números e apenas as letras em caixa alta, enquanto Cebolinha escolheu todas as opções, embora tenha dito que “essa tarefa é de primeiro ano”.

Se considerarmos as fases da *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1986), podemos relacionar esse teste ao primeiro estágio da **hipótese pré-silábica** em que a criança acredita que pode “escrever” recorrendo, simultaneamente, a desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos. É esperado que Dorothy e Malfoy, pela idade (cinco anos) e por estarem no início do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, apresentem dificuldade em distinguir letras dentre outros símbolos gráficos, reconhecendo letras apenas quando estas figuram em formato bastão. Porém, é preocupante o caso de Miguelito e, principalmente, de Cebolinha, pela idade que tinham (seis e onze anos, respectivamente), e por já estarem a mais tempo no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética apresentarem características de uma fase tão elementar do desenvolvimento linguístico.

Quanto à habilidade de *reconhecer as letras do alfabeto*, o teste (figura 31) consistia em identificar a letra “R” numa sequência de quatro letras aleatórias: “Q”, “J”, “S” e “R”. Esse teste envolve o reconhecimento das letras do alfabeto em um determinado contexto, portanto também podemos associá-lo à fase da hipótese pré-silábica, em termos de desenvolvimento da lectoescritura. Em geral, as crianças começam a reconhecer algumas letras entre os 2 e 3 anos de idade, conseguem identificar a maioria entre os 4 e 5 anos, aos 6 anos já conseguem identificar o alfabeto todo.

Figura 31 – Teste 2 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**  
[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu]

<input type="checkbox"/>	Q
<input type="checkbox"/>	J
<input type="checkbox"/>	S
<input type="checkbox"/>	R

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Percebemos que Aslam, Emília, Dorothy e Miguelito pintaram o quadrinho referente à opção correta, Cebolinha, a princípio, marcou outras opções, apagou e, posteriormente, escolheu a opção correta, Malfoy afirmou que no seu teste não tinha a resposta e, conseqüentemente, não marcou nenhuma opção, embora tenha feito um “x” num espaço bem próximo ao quadrinho referente à letra em questão (R).

Isso reforça o quanto Malfoy ainda era muito incipiente no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Além disso, chama a atenção, mais uma vez, o fato de Cebolinha apresentar dificuldades em realizar uma habilidade associada à fase da **hipótese pré-silábica** (Ferreiro; Teberosky, 1986), ao hesitar em relação a sua resposta, ora marcando uma alternativa errada, ora marcando a alternativa correta. Esse comportamento reitera dificuldades elementares que o menino apresentava em seu processo de desenvolvimento da lectoescritura, problemas estes que deveriam já terem sido superados, considerando a idade e a etapa de escolarização dessa criança.

Em relação à habilidade de *reconhecer a ordem alfabética*, o teste (figura 32) consistia em uma sequência de letras, seguindo a ordem alfabética, que ia da letra “F” à “J”, contendo um traço no lugar onde deveria constar a letra “I”.

Figura 32 – Teste 3 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**  
 [Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadrinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

**F G H \_\_\_ J**

E

K

I

L

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Vimos que Cebolinha, Emília e Miguelito marcaram a opção correta, Aslam marcou o quadrinho referente à letra “K”, ou seja, em vez de marcar a opção que trazia a letra oculta, talvez por desatenção, marcou a opção que apresentava a letra subsequente à última letra apresentada na sequência, o que, de todo modo, demonstra que ele sabia reconhecer a ordem

alfabética. Dorothy, em vez de marcar um dos quadrinhos referentes à opção que ela julgava correta, reproduziu as letras dentro dos respectivos quadrinhos, já Malfoy utilizou a linha do espaço vazio entre as letras “H” e “J” da sequência para rabiscar as letras “I” e “A”, embora Emília e Miguelito tenham revelado em voz alta a resposta correta.

Testes como este, por meio dos quais a criança é avaliada pela capacidade de analisar a quantidade, a variedade ou a posição de letras, como é o caso, também podem ser associados à fase da **hipótese pré-silábica** (Ferreiro; Teberosky, 1986). Crianças que se encontram numa fase pré-silábica ou silábica sem valor sonoro podem se sentir inseguras em apontar uma letra por não terem desenvolvido ainda a habilidade de relacionar sons e grafias, o que talvez explique o comportamento de Dorothy e Malfoy ao fazer cópia das letras, no caso da menina, e ao tentar reproduzir vogais aparentemente aleatórias, no caso do menino, em vez de apontarem a letra que se encaixaria na sequência.

No que tange à habilidade de *identificar as direções da leitura*, o teste (figura 33) consistia em destacar quatro palavras de um pequeno texto, sendo uma delas, a que deveria ser identificada, a primeira palavra, considerando o movimento ocular da esquerda para a direita, nesse caso a palavra “escute”.

Figura 33 – Teste 4 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**  
 [Pesquisador: Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
 NÃO É UM COCHICHO,  
 PAPEL E CASCA  
 SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
 NÃO PARA SUJAR!  
 A ORDEM É LIMPAR,  
 A MÃE NATUREZA  
 DEVEMOS PRESERVAR!!!

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptada)

Fonte: Pesquisador.

Notamos que Emília marcou a opção correta e, com exceção dela, as demais crianças apresentaram um pouco de dificuldade com esse teste. Aslam, a princípio, havia marcado o quadradinho referente à palavra “DEVEMOS”, mas corrigiu e, depois, escolheu a

opção correta, Cebolinha, Dorothy e Miguelito marcaram a palavra “DEVEMOS”, ou seja, a primeira da última linha do texto, já Malfoy marcou todas as opções.

O teste tem a ver com a capacidade de analisar a distribuição e/ou a orientação espacial dos textos e frases (da esquerda para a direita, de cima para baixo), ao mesmo tempo que se relaciona com a apropriação de uma habilidade elementar do campo das “convenções da escrita”, que contempla, além das direções, a segmentação da escrita, a divisão silábica, a pontuação, o uso de maiúscula, a acentuação gráfica, entre outras. Podemos relacioná-lo à fase das **hipóteses silábico-alfabética e alfabética** (Ferreiro; Teberosky, 1986).

Das seis crianças, quatro delas erraram o teste ao escolherem a mesma opção, o que nos leva a conjecturar algumas razões. Uma delas diz respeito ao fato de que o processo formal de apropriação do sistema de escrita alfabética, muitas vezes, não parte do texto, mas dos elementos menores, o que acaba negligenciando aspectos como esse. Pensamos também que pelo fato da palavra “DEVEMOS” expressar uma obrigação imposta, devido a seu forte aspecto deôntico, as crianças verem-na como a principal palavra do texto, entendendo “primeira” numa escala de importância (a primeira como a mais importante). Ou pode se tratar simplesmente de um caso de “cola”, de “pesca”.

Quanto à habilidade de *ler palavras simples no padrão canônico*, o teste (figura 34) consistia em identificar a palavra correta, oralizada pelo pesquisador /maca/, dentre os pares mínimos “mala/maca” e “nada/nata”, os quais apresentam a estrutura canônica CV, ou seja, consoante + vogal.

Figura 34 – Teste 5 de habilidades básicas da lectoescritura

Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:  
 [Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

MALA

MACA

NADA

NATA

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

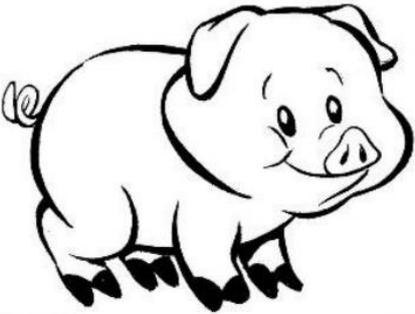
Constatamos que Aslam, Cebolinha, Emília e Miguelito possuem essa habilidade consolidada ao marcaram a opção correta, já Dorothy demonstrou ter certa dificuldade com a habilidade ao marcar a opção “MALA” (par mínimo), enquanto Malfoy parece não ter domínio dessa habilidade, já que marcou mais de uma opção.

O teste verifica a compreensão das crianças sobre a relação grafema-fonema (letra-som) para que percebam a constituição de sílabas, isto é, envolve a percepção de letras que correspondem a determinados sons contidos em sílabas orais de uma determinada palavra. Assim, podemos associá-lo à fase da **hipótese silábica com valor sonoro** (Ferreiro; Teberosky, 1986). Dorothy, ao contrário de Malfoy, ao optar pelo par mínimo, se aproxima da resposta e, portanto, mostra deter algum conhecimento quanto à relação grafema-fonema, mas que ainda é incipiente no assunto, pois, nos pares mínimos, têm-se duas palavras que dependem unicamente de um só fonema para distinção de seus significados.

Em relação à habilidade de *ler palavras simples nos padrões não canônicos*, o teste (figura 35) consistia em pintar o quadrinho correspondente ao nome da figura, dentre as palavras parônimas “BROTO”, “DORSO”, “PORCO” e “TROCO”, todas dissílabas que apresentam estrutura CCV (consoante-consoante-vogal) ou CVC (consoante-vogal-consoante). Esse teste envolve a associação de palavras escritas a imagens e, por isso, podemos relacioná-lo a uma fase entre a **hipótese silábica** e a **hipótese silábico-alfabética**, conforme determinadas por Ferreiro e Teberosky (1986).

Figura 35 – Teste 6 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**  
[Pesquisador: Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Identificamos que Aslam, Cebolinha, Emília e Miguelito mostraram possuir essa habilidade consolidada, já que marcaram a opção correta, “PORCO”. Antes mesmo do pesquisador explicar o comando, Miguelito comentou empolgado “Não precisa falar, eu já sei!”. Malfoy marcou duas opções, dentre elas a correta, “PORCO” e “TROCO”, enquanto Dorothy marcou uma opção, sendo incorreta, “BROTO”.

Acreditamos que o fato de Malfoy ter marcado duas opções dentre elas a correta tenha sido por acaso, uma vez que essa criança parece apresentar um nível muito incipiente de apropriação da língua escrita. Dorothy, que aparentemente apresenta um pouco mais de domínio, em relação a ele, errou na escolha. De todo modo, é comum que crianças na fase em que aparentam estrair, pré-silábica, até mesmo as que estão numa fase silábico-alfabética ou que são recém-alfabéticas, apresentem dificuldades em relação à representação das sílabas CVC (consoante-vogal-consoante), como no caso do gabarito em questão (“PORCO”), pois tendem a pensar que as sílabas precisam ter duas letras (princípio da quantidade) e que essas letras precisam necessariamente ter a seguinte configuração: consoante seguida de uma vogal (princípio da qualidade).

No tocante à habilidade de *ler frases simples*, o teste (figura 36) consistia em ler as frases listadas e identificar a que correspondia à ação praticada por indivíduos representados numa determinada imagem, a qual retratava crianças brincando na praia.

Figura 36 – Teste 7 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 7. Ler frases simples:**  
[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.  
 AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.  
 AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.  
 AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Aferimos que Aslam, Emília e Miguelito desenvolveram referida habilidade ao marcarem a única opção correta, Malfoy marcou duas opções, “AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA” e “AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA”, dentre elas a correta. Mesmo o pesquisador e a colaboradora lendo as alternativas, Cebolinha e Dorothy marcaram o quadrinho correspondente a frases incorretas, “AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA” e “AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA”, respectivamente, o que mostra que esses participantes ainda não dominavam essa habilidade.

Por se tratar da leitura de frases verbais simples, podemos relacionar esse teste à fase da **hipótese alfabética** (Ferreiro; Teberosky, 1986), na qual a criança começa a compreender o princípio alfabético, percebe unidades menores do que as sílabas (os fonemas), gradualmente domina a correspondência fonema-grafema, consegue realizar a escrita correta de palavras, ainda que cometa deslises ortográficos e eventuais trocas de letras. Excetuando Aslam e Emília, que podemos considerá-los alfabetizados, Miguelito, ao apontar a opção correta, aparenta estar, pelo menos, nessa fase da hipótese alfabética, pois, até aqui, demonstra possuir certo domínio dos processos que envolvem a lectoescritura. Ler frases, ainda que simples, é um estágio de compreensão superior ao nível da palavra.

Quanto à habilidade de *reconhecer gêneros textuais simples de grande circulação social*, o teste (figura 37) consistia em dispor imagens de seis gêneros textuais diferentes: um poema, uma receita culinária, uma fotografia, uma tirinha, um cartaz publicitário e um cupom fiscal, a fim de que os participantes identificassem o poema, a fotografia e a tirinha. As crianças recorreram ao “x” para identificar o poema, ao círculo para identificar a fotografia e ao traço e para identificar a tirinha.

Figura 37 – Teste 8 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 8. Reconhecer gêneros textuais simples de grande circulação social**  
 [Pesquisador: — Veja estes textos. Agora, circule o poema, a fotografia e a tirinha]

**FAZ E BEM**

Se hoje ouvires a minha voz!  
 Ouvir a Voz. Ouvir...  
 Abre-me os ouvidos, sem piedade.  
 E compreenda eu tua bondade e amor!

Abre-me os ouvidos, Senhor.  
 Cansados, tapados  
 Com tantos ruídos ou tantos sentidos,  
 Duros e esbarfoidos  
 Que se me afoga o coração.

E Tu, Senhor, compadecido  
 E poderoso, Tens medo de mim!  
 Disposto ao calvário, sempre  
 Mesmo que te renegue.

E já não te vejo porque não ouço.  
 Não te ouço... E perdido  
 Tu, misericordioso,  
 Te perdes comigo.  
 Para que não me perca.

Abre, então, meus ouvidos  
 Por piedade, minha paz e meu bem.

**Pão Fit**

**Ingredientes:**  
 → 2 colheres de sopa de farinha de amêndoas  
 → 1 colher de sobremesa de fermento em pó  
 → 1 ovo

**Modo de preparo:**  
 Misture tudo em uma vasilha e mexa bem com a ajuda de um batedor de vara colher. Quando estiver bem activado, coloque na frigideira bem aquecida. Espere um dos lados dourar e vire para o outro lado. Depois é só servir!







**CUPON FISCAL**

ITEM CÓDIGO DESCRIÇÃO QTD UN. VAL. UNIT (R\$) DT VL. ITEM (R\$)

001	790638000200	DEFERENTE VIX MENTRO OCEAN	1	1,25	
002	790173001800	ESCORVA DENTAL COLTRES MEXIA	1	1,25	
003	790116200302	FIO DENTAL SAMPFILL	1	1,25	
Cancelamento Item 1192 799152001500				-1,25	
<b>TOTAL R\$</b>				<b>5,00</b>	
Diferença				0,00	

CC1200981048576279008200870E  
 Nome: JENNY NE CONSIGREOIA  
 Nota CF 2 Wu 43 Caixa 0304001

BEINTECH MP-2100 7th FI ECF-1F  
 NED05V01.06.01 ECF003 140401  
 0000000000000000000000000000  
 FAB CHL4300E 02

Fonte: Pesquisador.

Fonte: Pesquisador.

Observamos que Emília foi a única participante que conseguiu distinguir os três gêneros textuais com exatidão, circulando os três. Antes mesmo de ouvir o comando, a menina alertou “Eles não sabem ler poema, tio!”, reconhecendo, de imediato, um dos gêneros em questão. Aslam identificou o poema e a fotografia, mas, em vez da tirinha, sinalizou a receita culinária. Cebolinha tracejou com um “x” todos os gêneros, com exceção do cupom fiscal, enquanto Dorothy e Miguelito identificaram a fotografia e a tirinha, mas, em vez do poema, sinalizaram o cartaz publicitário. Já Malfoy, além da fotografia, da tirinha e, possivelmente, do poema (o menino desenhou um círculo próximo ao gênero), sinalizou a receita culinária e o cartaz publicitário.

Não necessariamente podemos associar esse teste a uma fase específica do desenvolvimento da lectoescritura, considerando a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986), pois nada impede, senão o conhecimento de mundo, que uma criança pré-silábica ou silábica reconheça uma fotografia, por exemplo. Em muitos casos, o reconhecimento de certos gêneros textuais depende muito mais do repertório sociocultural do indivíduo do que de instruções formais, já que estão intimamente ligados às diversas práticas sociais as quais vivenciamos. Assim, dependendo dos gêneros textuais a serem reconhecidos, a exemplo dos apresentados no teste, podemos considerar uma habilidade básica da lectoescritura, por se tratar de gêneros de grande circulação social, aos quais podemos facilmente encontrá-los na vida cotidiana e, principalmente, escolar.

Em relação à habilidade *de reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra*, o teste (figura 38) consistia em apresentar a palavra “TAPETE” na forma cursiva e quatro opções de palavras em caixa alta, dentre elas a palavra em questão.

Figura 38 – Teste 9 de habilidades básicas da lectoescritura

Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:  
 [Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

tapete

PETECA

TEREZA

TAPETE

PAREDE

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Apuramos que Aslam, Emília e Miguelito mostraram que dominavam referida habilidade, pois marcaram o quadradinho correspondente à única opção correta. Dorothy marcou duas opções, dentre elas a correta, Malfoy afirmou que não tinha a resposta em seu teste, marcou também duas opções, entretanto, diferentemente de Dorothy, nenhuma das duas eram opções corretas. Cebolinha não marcou nenhuma opção, alegou também que não havia resposta dentre as alternativas, o que mostra que essas últimas três crianças não reconhecem diferentes formas de grafar uma mesma palavra.

Podemos situar esse teste numa fase entre a hipótese silábica-alfabética e alfabética. As crianças que se encontram em níveis mais elementares do processo de apropriação da língua escrita, a exemplo das fases propostas por Ferreiro e Teberosky (1986), até mesmo as recém-alfabetizadas, tendem a apresentar dificuldade em reconhecer as letras escritas na forma cursiva por estarem habituadas com a letra no formato bastão, o que deve ser o caso de Cebolinha, Dorothy e Malfoy.

No caso da habilidade de *identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita*, o teste (figura 39) consistia em apresentar a mesma frase, “AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR”, com diferentes disposições de espaçamento entre as palavras e as letras.

Figura 39 – Teste 10 de habilidades básicas da lectoescritura

Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:  
[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.

ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.

ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.

AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Verificamos que Aslam e Emília sabiam identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, uma vez que marcaram o quadrinho correspondente a resposta correta no teste. Interessante que Aslam percebe que as quatro opções se trata da mesma frase, ao comentar “são tudo repetida, né?”, mostrando que não tem dificuldade na leitura. Questiona, então, o comando, “como assim a frase correta?”, já que do ponto de vista do conteúdo, supondo seu raciocínio, as quatro frases fazem sentido e dizem a mesma coisa. Só depois, ele compreende que se trata de uma questão formal, de convenção, quando o pesquisador explica “da forma como as frases deveriam ser digitadas”.

Cebolinha e Malfoy mostraram não ter domínio dessa habilidade, já que marcaram a opção na qual não havia espaçamento algum entre as palavras na segmentação da escrita. Dorothy, por sua vez, marcou duas opções: a que também não existia espaçamento entre as palavras e outra na qual apenas o verbo era isolado dos demais segmentos. Miguelito não marcou nenhuma das alternativas.

Podemos relacionar esse teste à fase da **hipótese alfabética** (Ferreiro; Teberosky, 1986), pois a identificação do espaçamento entre palavras na segmentação da escrita é mais um aspecto relacionado à convenção da escrita, cujo parâmetro adotado para essa segmentação é o critério morfológico. As duas crianças que marcaram a opção correta, sem hesitar, revelam ter superado o critério fonológico, já que, foneticamente falando, não haveria motivos para grafar separadamente as palavras. O espaçamento é apenas um recurso que facilita a leitura e o acesso ao significado.

Parece simples, mas essa é uma habilidade que envolve o conhecimento, mesmo que inconsciente, de regras morfológicas e ortográficas. Vale ressaltar também que algumas dessas convenções da escrita apresentam uma explicação lógica para o funcionamento e regras claras de uso, outras, entretanto, são regidas por critérios arbitrários, por isso abrangem alguns aspectos que precisam ser apresentados, de forma sistemática, desde os primeiros contatos com a língua escrita.

Quanto à habilidade de *identificar o número de sílabas de uma palavra*, o teste (figura 40) consistia em apresentar uma imagem, no caso a figura de um sapo, para que os participantes identificassem o algarismo correspondente à quantidade de sílabas que compõem a palavra que nomeia tal figura, “2”.

Figura 40 – Teste 11 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**  
 [Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]



1  
 2  
 3  
 4

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

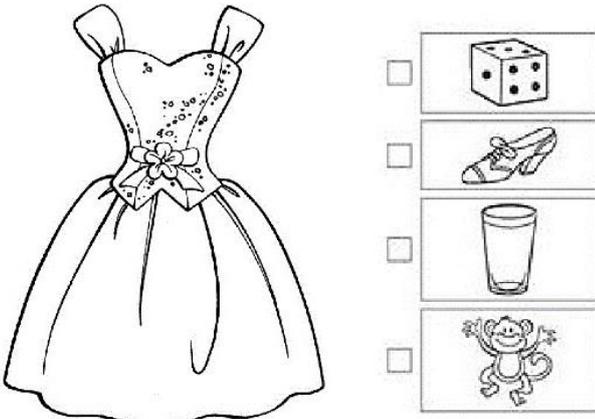
Percebemos que Aslam, Cebolinha, Emília e Miguelito têm domínio dessa habilidade, pois marcaram a opção correta no teste. Dorothy, ao pintar o quadrinho que apresentava o número “4”, ou seja, uma opção incorreta, demonstrou ainda não ter desenvolvido, Malfoy também não, pois em vez de marcar o quadrinho que julgava apresentar a resposta correta, tentou reproduzir os números dentro dos respectivos quadrinhos. Podemos situar esse teste na fase da **hipótese silábica** (Ferreiro; Teberosky, 1986) com valor sonoro, ao envolver a compreensão da relação grafema-fonema e o entendimento da constituição de sílabas, conhecimentos ainda não dominados por Dorothy e Malfoy.

Interessante o questionamento de Aslam em relação a esse teste. Após o comando, logo que visualizou a figura, o menino afirmou “mas eu tenho dúvida”. Porém, sua dúvida não tinha a ver com a habilidade propriamente dita, mas com o referente da imagem. “Mas isso aqui é uma perereca ou parece um sapo mesmo?”, questionou o menino. Esse questionamento faz sentido, por isso a dúvida, pois se tratando de uma “perereca” a resposta seria o quadrinho correspondente ao número “4”, “perereca” possui quatro sílabas. Por mais que pareceu não ter se convencido de que se tratava de um sapo, mas de uma perereca, ele optou pela resposta prevista como correta, a que considerava como referente o sapo, portanto duas sílabas, número “2”.

Em relação à habilidade de *identificar sílabas no padrão canônico*, o teste (figura 41) consistia em apresentar, de um lado, a figura de um vestido e, do outro, quatro figuras: um dado, um sapato, um copo e um macaco. As crianças deveriam identificar, dentre essas outras quatro figuras, aquela que apresentava, como última sílaba, a mesma última sílaba da palavra que nomeava a figura em destaque (vesti**DO**).

Figura 41 – Teste 12 de habilidades básicas da lectoescritura

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**  
 [Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]



Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

Fonte: Pesquisador.

Curioso que ao visualizar o teste, Miguelito comenta “De mulher, tio!”, num tom de rejeição, como se quisesse insinuar que aquele teste especificamente seria “coisa de menina”. Vimos que Aslam, Emília e Miguelito possuíam essa habilidade consolidada, ou seja, eles marcaram a resposta correta (da**DO**). Cebolinha demonstrou não a ter desenvolvido ainda, pois marcou o quadrinho referente a uma opção incorreta (sapa**TO**), inclusive questionou, num tom

de estranhamento, a resposta do colega ao observar seu teste: “Dado? Dado, tio? O Miguelito botou dado!”.

Sobre esse fato, a troca do “D” pelo “T” é algo comum na infância. Isso porque os fonemas representados pelos grafemas T/D são caracterizados, respectivamente, como “surdo” (não apresenta vibração das pregas vocais quando produzido) e “sonoro” (apresenta vibração das pregas vocais quando realizado). Devido à oposição desses dois grafemas se dar apenas pelo traço da sonoridade, ocorre a chamada troca de natureza auditiva, já que esse par apresenta o ponto de articulação idêntico: são linguodentais (a língua atinge os dentes superiores quando produzidos). Por isso, para algumas crianças, é sutil e confuso perceber a diferença entre eles, como é o caso de Cebolinha.

Malfoy aparentemente marcou, de início, as quatro opções. Entretanto, repara-se um rabisco mais acentuado por cima do que seria uma primeira marcação no quadrinho referente à resposta correta. Então, não sabemos se a criança realmente tinha consciência da habilidade e tentou “corrigir” por conta própria ou se assim o fez após observar a resposta de outra criança. Já Dorothy pintou todos os quadrinhos, mostrando não saber identificar sílabas no padrão canônico.

Por explorar semelhanças nas sílabas finais na composição de palavras, referido teste pode ser associado à fase da **hipótese silábica** (Ferreiro; Teberosky, 1986). Como sabemos, a sílaba canônica é aquela constituída por uma consoante e por uma vogal (CV), sendo essa a estrutura mais recorrente dentre todas as estruturas silábicas da Língua Portuguesa. A apreensão da sílaba CV por crianças que estão no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética é tão significativa que é comum que muitas delas grafem essa estrutura no lugar de outras estruturas não canônicas.

Em se tratando da habilidade de *escrever o próprio nome*, o teste (figura 42) consistia em pedir aos participantes que escrevessem seus nomes no espaço específico para isso, a partir do comando “meu nome é”. Constatamos que Aslam, Cebolinha, Dorothy, Emília e Miguelito dominavam a habilidade, embora duas dessas crianças cometeram algum desvio ortográfico: suprimiu ou mal posicionou uma letra na escrita de seus nomes originais. O único que demonstrou não ter ainda domínio dessa habilidade foi Malfoy, pois esta criança fez alguns rabiscos, dentre eles uns que podem ser percebidos como as letras “A”, “O” e “M”, inclusive duas dessas letras compõem seu nome original, mas não há uma caracterização do nome propriamente dito.

Figura 42 – Teste 13 de habilidades básicas da lectoescritura

Teste 13. Escrever o nome:  
[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

**Meu nome é:**

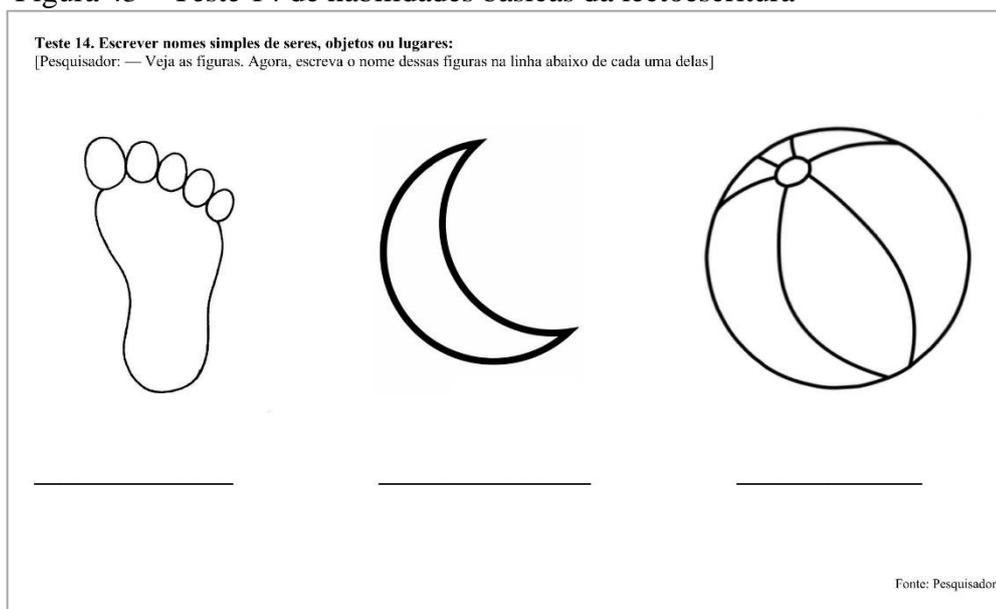
Fonte: Pesquisador.

Fonte: Pesquisador.

Podemos situar esse teste na fase da **hipótese silábica**. Alguns pesquisadores, incluindo Ferreiro e Teberosky (1986), defendem que o conhecimento da escrita do próprio nome é importante para aquisição das relações grafo-fonológicas ainda em períodos nos quais a criança parece não fazer associações letra-som correspondentes ao estágio pré-silábico no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

No que se refere à habilidade *de escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares*, o teste (figura 43) consistia em apresentar três figuras referentes a coisas de fácil reconhecimento pelos participantes (PÉ, LUA e BOLA), para que escrevessem as respectivas palavras que nomeiam tais figuras. Trata-se de um “ditado ilustrado”, em que a partir da imagem a criança escreve nomes de figuras. Esse tipo de tarefa, quando realizada no processo de apropriação da língua escrita, é interessante, pois quanto mais a criança visualiza e tenta escrever, mais ela elabora hipótese de escrita e aumenta seu vocabulário. Assim, podemos relacioná-lo à fase da **hipótese alfabética** (Ferreiro; Teberosky, 1986).

Figura 43 – Teste 14 de habilidades básicas da lectoescritura



Fonte: Pesquisador.

Notamos que Emília tem a habilidade desenvolvida, pois escreveu corretamente o nome das três figuras, Aslam também escreveu o nome das três figuras, porém apresentou desvios ortográficos na escrita destes, pois aparentemente acrescentou a letra “R” no final das palavras “PÉ” e “BOLA”. Miguelito identificou as figuras, mas escreveu apenas os nomes “BOLA” e “LUA” com exatidão, pois, em relação à figura “PÉ” limitou-se a escrever apenas a vogal “E”. Além disso, essa criança apresentou uma escrita espelhada.

Não é raro, no início do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, encontrarmos crianças que escrevem de maneira espelhada, o que não se configura um problema a longo prazo. Normalmente, tende a aparecer entre os quatro e os sete anos de idade, período da vida que coincide com o momento em que a criança desenvolve o predomínio de um hemisfério do cérebro, determinando a lateralidade (destra/canhota). Em geral, esse tipo de escrita é mais frequente em crianças canhotas, o que não nos pareceu ser o caso de Miguelito.

Cebolinha escreveu letras aleatórias, porém “A”, “C” e “N” se repetem nas três lacunas, letras contidas no seu nome original. Dorothy, para os nomes das figuras pé e lua, escreveu uma única letra: “E” e “D”, respectivamente, mas para a figura bola, chegou a escrever “BO”. Já Malfoy rabiscou o que aparentam ser letras ou “pseudoletras” aleatórias, embora percebamos um rabisco que aparenta ser um princípio da letra “P” e um rabisco que se parece com a vogal “E”, em relação à figura pé, e rabiscos que se assemelham às letras “B” e “A” em relação à figura bola. Quanto à figura lua, limitou-se a traçar apenas um rabisco, que se assemelha à letra “M”.

Embora acreditemos que Dorothy estivesse mais inclinada à fase da hipótese pré-silábica, sua resposta, porém, evidencia uma característica típica de crianças que estão na fase da hipótese silábica sem valor sonoro, na qual é comum recorrerem a uma letra para escrever palavras monossilábicas e a duas letras para escrever palavras dissilábicas, que coincidentemente são as primeiras letras do nome “BOLA”. Em relação a Malfoy, acreditamos que ele dificilmente tenha tido a intenção de tentar escrever a palavra “PÉ” ao rabiscar o que aparenta ser a letra “P” e a vogal “E”, parecendo mais uma situação de tentativa de cópia, imitação. Isso porque essa criança, a julgar pelos testes anteriores, inclina-se mais à fase da hipótese pré-silábica.

Quanto à habilidade de criar *frases simples a partir de elementos dados*, o teste (figura 44) consistia em criar uma frase simples e coerente, utilizando um dos nomes das figuras apresentadas no teste anterior, ou seja, os participantes deveriam elaborar uma frase (que fizesse sentido), na qual contivesse ou a palavra “PÉ”, “LUA” ou “BOLA”.

Figura 44 – Teste 15 de habilidades básicas da lectoescritura

<p><b>Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:</b>          [Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 1 dos nomes das figuras do teste anterior]</p>
<p><b>Frase:</b></p>
<p>Fonte: Pesquisador.</p>

Fonte: Pesquisador.

Inicialmente, o comando deveria orientar a escolha de duas dessas três palavras para compor a frase, mas, por percebermos o quanto complicado poderia ser essa tarefa para aqueles participantes, limitamos a criação da frase a partir da escolha de uma palavra.

Aferimos que os únicos participantes que dominavam essa habilidade eram as duas crianças mais velhas, Aslam e Emília, os quais conseguiram elaborar frases e coerentes, apesar, claro, de pequenos deslises da norma-padrão, o que é normal, considerando a idade e o contexto no qual estão inseridos. Aslam escolheu a palavra “BOLA” do teste anterior e criou a seguinte frase: “Eu jogo bola, mas não é [só] dos meninos tem também meninas”, enquanto Emília escolheu duas palavras, “BOLA” e “LUA”, elaborando a seguinte frase: “A bola e a lua são parecidas (lua cheia)”.

As demais crianças demonstraram não dominar ainda referida habilidade. Cebolinha, por exemplo, escreveu seu próprio nome no espaço dedicado à escrita da frase, afirmando não saber o que deveria ser feito, mesmo o pesquisador e sua colaboradora tendo explicado por várias vezes. Miguelito escreveu em seu teste apenas a palavra “BOLA”, sabia reconhecer a quantidade de letras que continha a palavra, ao comentar “A lua só tem... Bolo só tem quatro...”, mas não soube criar a frase. Já Dorothy e Malfoy rascunharam letras soltas, o que aparentavam ser as vogais “E” e “O”, no caso de Dorothy, e a vogal “A”, no caso de Malfoy.

Podemos considerar Aslam e Emília, as duas crianças que produziram as frases, como alfabetizadas, apesar dos erros ortográficos que nada mais são que alguns dos desafios que devem enfrentar dessa fase em diante no processo de aprimoramento da língua escrita. Elas já apresentavam, pois, uma autonomia em relação à leitura e à escrita, não só conseguiam escrever palavras e realizar tantas outras habilidades aqui testadas, mas também eram capazes de combiná-las de modo a formar frases coerentes.

### **6.5 Fase 3/Etapa 1: Sessão Coletiva de Mediação de Leitura**

Como já havíamos dito, a primeira etapa da terceira fase da pesquisa, a qual estamos chamando de **Sessão Coletiva de Mediação de Leitura**, ocorreu no dia 22 de outubro de 2022, durou cerca de 30 minutos e contou com a participação das seis crianças, sendo que umas interagiram mais do que outras. Dadas as orientações necessárias de como seria o momento, estendemos uma manta no chão, sobre a qual nos sentamos junto das crianças e dispusemos das cinco obras clássicas da Literatura Infantil (Aladim; Branca de Neve; Chapeuzinho Vermelho; João e o Pé de Feijão; O Patinho Feio), dentre os quis elas escolheriam uma para que pudesse ser lida.

Antes mesmo de fazermos perguntas sobre a escolha ou sobre os livros que foram disponibilizados, já foi possível perceber, nesse primeiro momento da disposição dos livros no chão, a mobilização de algumas estratégias. Por exemplo, quando Miguelito disse “Eita! Ali é um cachorro!” o que a criança estava fazendo eram predições e parecia evidenciar, a princípio, certo desconhecimento da obra apontada, no caso *Chapeuzinho Vermelho*.

Aslam, valendo-se da ativação de seus conhecimentos prévios (o título, a menina de capuz vermelho, o lobo, a floresta etc.), imediatamente o corrigiu ao dizer “É o Lobo Mau! Lobo Mau...” Dessa forma, Aslam não identificou apenas o animal lobo em oposição ao animal cachorro, mas especificou o nome de um personagem de uma obra clássica da literatura, o Lobo Mau, o antagonista do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

E o que permitiu a essas crianças tão logo mobilizar essas estratégias foi outra estratégia: a visualização. Ao baterem os olhos na capa do livro, elas lidaram justamente com os elementos imagéticos, que possibilitaram, ao interagir com seus conhecimentos de mundo, que fizessem, no caso de Miguelito, previsões sobre a história que seria lida e, no caso de Aslam, a ativar seus conhecimentos prévios. Assim, entendemos que o conhecimento prévio pode ser uma variável e já se pode perceber, inclusive, a influência que esse aspecto pode trazer em relação à compreensão e à mobilização das outras estratégias (meta)cognitivas.

Interessante que, no início, aparentemente Miguelito não sabia que aquele livro se tratava da obra *Chapeuzinho Vermelho*. Porém, após Aslam falar que aquele “cachorro” era, na verdade, o Lobo Mau, especificamente, as falas seguintes de Miguelito começaram a trazer elementos que evidenciavam que o menino detinha algum conhecimento, embora vago, sobre a obra *Chapeuzinho Vermelho*.

É curioso o fato de que a escolha pelo livro da *Chapeuzinho Vermelho* foi instantânea, pois, o “suposto cachorro” chamou a atenção de Miguelito e dali já gerou uma interação sobre a obra, de tal modo que naturalmente as outras opções foram descartadas. Quando perguntamos sobre a motivação daquela escolha, Cebolinha mostrou-se indiferente, ao responder “Qualquer um, tio”. Em compensação, Miguelito evidenciou que sua escolha foi motivada pelo seu gosto particular por animais, o que explica seu interesse imediato, enquanto para Aslam decorria do fato dele achar a história legal. Muitas vezes, são as razões que nos movem para o texto que definirão, entre outras coisas, o grau de engajamento e de comprometimento com a leitura, as expectativas criadas em torno dela e a potencialização do próprio processo de compreensão, já que pode ser mais facilitado quando há objetivos e/ou motivos bem definidos.

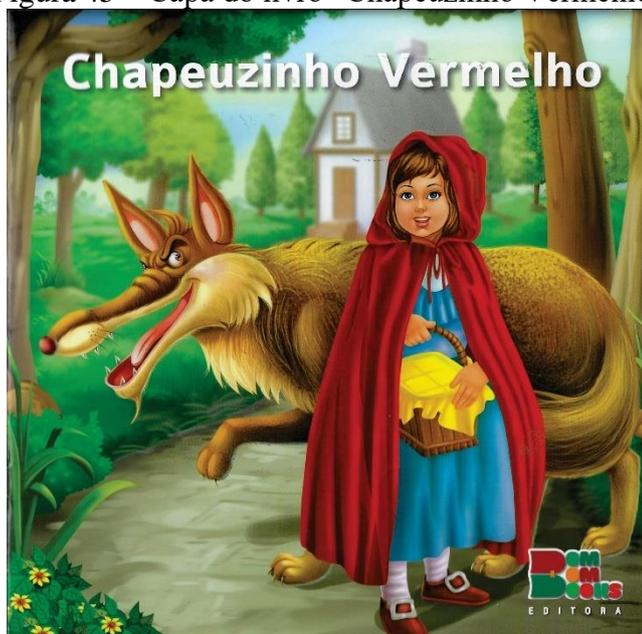
Quando foi solicitado para que as crianças fizessem uma leitura da capa, Miguelito disse: “Ele tem um Lobo Mau e ela, a *Chapeuzinho Vermelho*” e continuou trazendo elementos da narrativa quando o mediador questionou “O que ela está segurando?” e o menino respondeu “Ela tá segurando flores para... Porque a vó tá...” Surgiu, então, outro elemento: a personagem “vó”, que até aquele momento não havia sido mencionada.

Então, percebe-se que começou a aparecer na mente de Miguelito elementos que estavam relacionados à narrativa, como o fato de a menina levar algo para sua avó, que segundo ele seriam flores. Automaticamente, ele é contrariado, mais uma vez, por Aslam: “Não são flores, é chocolate para dar a sua vovozinha”. Porém, na versão que estávamos utilizando, eram biscoitos. Diferentemente de Aslam, que parecia conhecer bem a obra e, por isso, mobilizava a ativação de conhecimentos prévios, em vez da predição, o que se tinha, no caso de Miguelito,

eram *flashes* de elementos que estavam presentes na narrativa e que, vez por outra, vinham à tona. Então, podemos dizer que havia uma alternância na mobilização das estratégias de ativação de conhecimentos prévios e predições, pois ora Miguelito parecia lembrar, a seu modo, de fatos e elementos da história, ora ele fazia predições ou construía hipóteses, como veremos ao longo dos parágrafos, por não conhecer totalmente o texto.

Outro ponto também interessante nesse início de dinâmica diz respeito à reação de Miguelito diante da capa (figura 45), logo após saber por Aslam que se tratava do Lobo Mau. O menino disse estar com medo e a partir daí se estabelece uma conexão entre ele e a obra, sendo que esse sentimento (medo) também provoca expectativas para a criança sobre o teor da narrativa, aspectos que estão relacionados à estratégia de engajamento.

Figura 45 – Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: GRIMM, W.k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Esse sentimento que Miguelito externou em relação à obra, numa dimensão afetiva (do afetar-se) é ancorado, principalmente, na imagem do Lobo representado na capa, onde vemos um animal com a boca aberta, mostrando seus dentes afiados, de porte relativamente grande, com uma das patas levantadas, dando ideia de movimento, de uma expressão traiçoeira e um olhar enviesado, pois, ao mesmo tempo que parece se direcionar para Chapeuzinho Vermelho, também parece estar direcionado para o leitor.

Nesse sentido, é interessante fazermos uma breve análise dessa imagem, considerando aspectos da visualização, com base em alguns elementos das metafunções representacional e interacional da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e das relações estabelecidas entre o modo verbal e o modo imagético nos livros ilustrados, apontadas por Santaella (2012). No caso da referida capa, vemos uma relação sintática por contiguidade do subtipo interferência, já que a palavra escrita e a imagem ocupam a mesma página, embora o elemento imagético ocupe todo o espaço, de uma margem a outra, restando um espaço mínimo para o elemento verbal (título da obra), estabelecendo, assim, uma relação semântica de dominância, em que a imagem é mais informativa do que a palavra e, portanto, a domina. Do ponto de vista pragmático, se estabelece uma relação de *relais*, na qual a atenção do leitor é dirigida, na mesma proporção, para ambos os modos semióticos, produzindo uma visão holística da mensagem (obra/conto), embora possamos falar também que existe uma função de etiquetamento na medida em que a palavra (o título) designa uma pessoa mostrada na imagem (a menina).

Quanto aos aspectos da GDV que podemos associar à estratégia de visualização da capa, temos um processo narrativo do tipo reação transacional, pois há a presença de dois participantes (o Lobo Mau e a Chapeuzinho Vermelho) envolvidos em uma ação. Nessa imagem, o Lobo (reator) direciona seu olhar malicioso (vetor) para Chapeuzinho (fenômeno), transmitindo uma ideia de alvo ou presa, sendo justamente essa estrutura que engatilha em Miguelito o sentimento de medo. Há uma interação que ocorre por meio do olhar (contato) do tipo demanda, tanto da parte do Lobo em relação à Chapeuzinho, quanto da parte da menina em relação ao leitor, já que ela é representada como se estivesse próxima e dando uma ideia de atitude (ângulo no eixo vertical), como se requisitasse empatia ou acolhimento (adesão e identificação do leitor com a história). Além disso, a representação dos personagens em ângulo frontal transmite uma ideia de envolvimento e o plano fechado dá uma ideia de algo íntimo e pessoal, contribuindo para a mobilização da estratégia de engajamento.

Do ponto de vista das características do SubSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos apontar, nesse contexto, a dinamicidade, a não linearidade e a imprevisibilidade, relacionadas aos conhecimentos prévios e à estratégia (meta)cognitiva de motivação.

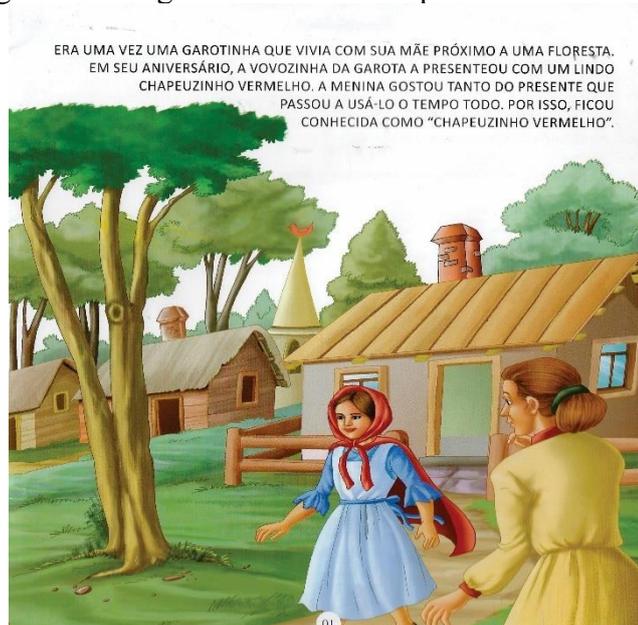
Voltando à mediação, ao abrirmos o livro e iniciarmos a leitura, Miguelito trouxe outro elemento que pertencia à narrativa, mas que, até o momento, não havia sido mencionado no texto verbal nem havia sido referido nas imagens: a figura, segundo ele, do caçador. O menino perguntou se havia outro caçador. Porém, na versão que estávamos mediando, o

personagem ao qual o menino se referiu aparece na figura de um lenhador. Provavelmente, Miguelito tenha tido contato com alguma versão na qual o caçador figurava como o herói da protagonista ou pode ter ocorrido um cruzamento de conhecimentos, pois é comum encontrar em outros contos de fada essa figura, a exemplo de Branca de Neve, que era uma das opções de livros, inclusive, o que pode ter despertado esse intercâmbio de narrativas. Nesse caso, em termos de características do subSAC/leitura, podemos falar em abertura, já que esse cruzamento de narrativas decorre da presença das obras, ou seja, pode ter sido afetado pelo ambiente externo, ao estabelecer esse intercâmbio com o meio.

Antes disso, havíamos perguntado se as crianças conheciam a história de *Chapeuzinho Vermelho* e Miguelito foi uma das crianças que sinalizou positivamente. De todo modo, percebemos que a criança tinha conhecimentos fragmentados sobre a obra, como lembranças, diferentemente de Aslam que parecia conhecer bem a obra, até porque essa criança era mais velha. Então, provavelmente ele já teve contato, em outros momentos, com essa obra mais vezes do que Miguelito, que era mais novo.

Após a leitura da primeira página (figura 46), perguntamos o que eles estavam visualizando e que nos contassem o que acontecia na imagem. Desse modo, estávamos incentivando a mobilização da estratégia de visualização, ao mesmo tempo, a estratégia de construção de hipóteses ou ativação dos conhecimentos prévios, dependendo do nível de conhecimento da obra. De início, as crianças responderam “Nada!”, porém, depois, Miguelito respondeu “Ela. Ela.”, apontando o dedo para a figura da Mãe e da Chapeuzinho Vermelho na ilustração. Como imaginávamos, a resposta do menino revelou uma visão limitada, da superficialidade da imagem, em que não se atenta aos detalhes, mas apenas ao que salta aos olhos: os dois elementos focais, a mãe e a menina do capuz vermelho.

Figura 46 – Página 1 do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Em seguida, Miguelito perguntou “Cadê as flores dela?”, pois a lembrança ou a referência que ele tinha inicialmente era a de que Chapeuzinho Vermelho entregaria flores para sua avó, em vez de biscoitos, como no caso da versão que estávamos mediando. Porém, essa informação que a menina levaria algo para sua Vovozinha também não havia sido mencionada até então.

Nessa ilustração, é estabelecida uma relação sintática por contiguidade do subtipo correferência, já que a palavra e a imagem aparecem na mesma página, porém se referem a algo que parcialmente independem entre si. Do ponto de vista semântico, podemos afirmar que se trata de uma relação de redundância, pois a imagem é meramente decorativa, nada acrescenta à mensagem vinculada pelo modo verbal. Sem o modo imagético, a informação permanece compreensível, porém o contrário não necessariamente acontece. Para Santaella (2012, p.14), “as imagens que, na relação com o texto, são redundantes, não contribuem para a melhor compreensão do texto, mas podem levar a uma melhor capacidade de memorização. Porém, o que vemos é, mesmo no caso de redundância, as imagens potencializam a compreensão do texto por parte das crianças, principalmente quando são leitoras não convencionais.

No tocante aos aspectos da GDV, basicamente temos a mesma estrutura da capa. Aqui também existe um processo narrativo do tipo reação transacional, marcado pela presença de duas participantes, nesse caso a Chapeuzinho Vermelho e sua Mãe, envolvidas em uma ação. Nessa ilustração, quem assume o papel de reator é a Mãe, que direciona seu olhar (vetor) para a filha (fenômeno). Em termos de enquadramento, temos também uma representação das

personagens em um ângulo frontal, transmitindo a ideia de envolvimento, porém, nesse caso, em termos de perspectiva, o plano é aberto, dando uma ideia de impessoalidade.

Prosseguimos com a mediação. Perguntamos onde a personagem estava, já que o espaço é um elemento básico na composição e para a compreensão de qualquer narrativa. As crianças identificaram a casa, mas não a floresta como espaço da narrativa, pelo menos não verbalizaram. Em outro momento, insistimos, mais uma vez, em perguntar sobre o espaço da narrativa e uma das crianças disse: “É o lugar que ela vai... Ela vai trazer as flores dela”. Então, subentende-se que ela estava se referindo a uma floresta, ou a algo do tipo, de onde a personagem colheria flores, mas esse ambiente é percebido em segundo plano.

Ao perguntarmos quem era aquela garotinha e qual o nome dela, na esperança de que as crianças a caracterizassem, Miguelito nos deu uma resposta inusitada: “Ela se chama... é a Barbie! Aqui é a mãe dela...”. É interessante como essas crianças evocam elementos vicários na fala e na construção do sentido do texto. O elemento “Barbie”, brinquedo muito conhecido no universo infantil, surge na interação entre o conhecimento de mundo, os elementos vicários (no caso, os possíveis brinquedos que conhecem ou aos quais têm acesso na unidade de acolhimento) e a ilustração (com suas particularidades pictóricas). A composição gráfica da personagem (estática, os braços levemente abertos, o vestido azul, o capuz vermelho, os traços e as feições delicadas) leva Miguelito, em especial, a olhar para aquela representação e associar a uma boneca. O que Barbie representa na fala da criança reflete uma figura de linguagem, a metonímia, em que se toma o gênero pela espécie. Ou seja, talvez Miguelito tenha usado a palavra “Barbie” para designar “boneca”.

No que se refere às características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019) relacionadas a esse episódio, podemos apontar a imprevisibilidade e o caos, quando Miguelito traz um elemento que nada tem a ver com a narrativa (a boneca Barbie), mas que conecta com seus conhecimentos prévios, suas experiências e vivências. Além disso, podemos falar também em abertura, aspecto dos SAC caracterizado pelo intercâmbio que estes estabelecem com o meio externo.

Miguelito, portanto, trouxe elementos que demonstravam conhecer a história da Chapeuzinho Vermelho, ainda que vagamente. Os fluxos interacionais que as crianças provocam, através de suas intervenções, para compreenderem o texto vêm de situações muito diversas e aparentemente aleatórias, os agentes internos e externos à mediação funcionam como gatilhos para a construção de sentido.

Ao darmos continuidade à leitura da narrativa, Miguelito interrompeu, mais uma vez, e em um dado momento se questionou “Não pode falar com estranho?”. Aquilo gerou uma reflexão para criança, talvez ele tivesse ouvido esse conselho em outro momento ou aquela tenha sido a primeira vez que o fez parar para pensar sobre a relevância daquele conselho, pois Miguelito repetiu isso várias vezes ao longo da mediação. De todo modo, tem a ver com a estratégia de engajamento, já que essa reflexão não deixa de ser um julgamento que a criança faz a partir do texto, estabelecendo mais uma conexão, que, de alguma forma, ele traz ou associa para a vida.

E mais uma vez, Miguelito demonstrou ter algum conhecimento da história quando o pesquisador reiterou a fala da Mãe, na qual aconselhava Chapeuzinho a não falar com estranhos nem a ir por caminhos desconhecidos. O menino, então, retrucou: “É porque o Lobo Mau tá lá” e continuou “É por isso que o caçador atira no Lobo”. Obviamente ele suprime um longo espaço de narrativa que acontece entre o Lobo estar na floresta e “o caçador atirar no Lobo”, no caso, o Lenhador salvar a Chapeuzinho e a Vovozinha. Mas, esses fatos são sequenciais e, de uma certa forma, estão ligados a um poder de síntese, que é uma das estratégias (meta)cognitivas de leitura, embora não acreditemos que se tratasse, de fato, da mobilização da síntese, porque a criança aparentava não possuir uma memorização completa da história.

Isso não apenas mostrou que a criança conhecia a história do Lobo Mau, mesmo que de um modo fragmentado ou por meio de *flashes*, mas também que se valia da estratégia de antecipação, pois estava antecipando informações que ainda não foram lidas, mas que aconteceriam. Notemos também que não se tratava de informações quaisquer, mas de informações relevantes, ou seja, pontos cruciais da narrativa, o que nos leva a pensar também que, ao fazer isso, a criança mobilizava a estratégia de seleção. Isso porque a cena em que Chapeuzinho encontra o Lobo na floresta é uma das cenas que desencadeiam o clímax da narrativa e a cena em que o “caçador dá um tiro no Lobo”, segundo ele, é a cena que antecede o desfecho do conto. Então, Miguelito evoca três informações importantes para a história, ainda que a sua maneira e de forma vaga: “as flores” para a avó, o Lobo estar na floresta e “o caçador atirar no Lobo”. Nesse momento, tivemos também a interação de Aslam quando disse, num tom de sarcasmo e desconfiança: “Essa vovozinha...”, como se quisesse dizer “não é bem a vovozinha que ela vai encontrar lá na casa”.

Demos, então, continuidade à mediação, lendo o trecho em que Chapeuzinho Vermelho saltitava alegremente pela estrada a caminho da casa de sua avó. Escolhemos esse momento para, intencionalmente, instigar a mobilização da estratégia de construção de

hipótese. Assim, pedimos para que as crianças dissessem o que achavam que iria acontecer após aquela cena. Malfoy logo respondeu: "É porque o lobo pega as crianças".

O comentário de Malfoy revela uma crença: a de que lobos pegam crianças, logo aquele lobo, independentemente de qualquer outra coisa que ele fosse, iria pegar aquela criança. É evidente que ele construa a hipótese de que o lobo vai atacar a chapeuzinho pelo que ele conhecia ou pelo que ele já ouviu falar, até porque é muito comum vermos adultos utilizarem as próprias narrativas infantis para impor medo às crianças, do tipo "Cuidado com o Lobo Mau", "Olha a Bruxa Má", "A Cuca vai te pegar", entre outros exemplos. Então, é muito comum as crianças associarem esses personagens a "conselhos punitivos". Porém, a hipótese que ele constrói não se restringe a essas questões, mas certamente se baseia no que ele escutou no decorrer da mediação e pelos elementos imagéticos apresentados até então.

Sobre esse ponto da narrativa, Aslam disse "É aqui onde a vovó mora" se referindo à floresta e Miguelito comentou "Eu estou vendo a casa dela bem longe ali". Porém, como o livro estava aberto, coincidiu com o final da ilustração da página anterior, que retratava uma casa e a floresta ao fundo vistas da porta ou janela onde residiam Chapeuzinho e sua mãe, com a ilustração da página seguinte, que também tinha a floresta como ambiente da cena em que Chapeuzinho caminhava com a cesta de biscoitos a caminho da casa da avó (figura 47).

Figura 47 – Páginas 2 e 3 do livro "Chapeuzinho Vermelho"



Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Trata-se de dois cenários distintos, mas o fato de ambas as páginas estarem abertas levou Miguelito a imaginar que já conseguia ver a casa da Vovozinha de longe, quando, na verdade, ele estava se referindo a casa que aparece na página anterior, juntando as duas

ilustrações em uma só. Percebe-se aqui uma interpretação resultante do fluxo interacional estabelecido entre a criança, suas expectativas, os elementos imagéticos e o próprio objeto livro, isto é, a disposição das duas páginas abertas deu a ele uma falsa impressão de continuidade entre as ilustrações.

Nas referidas ilustrações, é estabelecida uma relação sintática, entre o modo verbal e o imagético, por contiguidade do tipo interferência. Do ponto de vista semântico, existe a relação de complementaridade, pois palavra e imagem têm a mesma importância, ou seja, aquilo que falta à imagem pode ser complementado pelo modo verbal, como no caso de “várias borboletas voarem a sua frente”, informação importante que não aparece na representação ilustrativa da página 3. Pragmaticamente falando, vemos uma relação de *relais*, em que a atenção do leitor é dirigida na mesma medida para ambos os modos semióticos. Nesse tipo de relação, um modo não precisa remeter ao outro, pois são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em nível mais avançado.

Considerando as características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos relacionar a esse trecho da mediação: a abertura, a sensibilidade ao *feedback*, a adaptabilidade e a auto-organização.

Quanto aos aspectos da GDV, na primeira imagem, temos um processo narrativo de reação transacional, em que há a presença de duas participantes (a Mãe e a Chapeuzinho Vermelho). Nesse caso, a mãe cumpre o papel de reator e, ao apontar para Chapeuzinho (fenômeno), vemos um vetor corporal (a mão apontando). Já na segunda imagem, temos um processo de ação não transacional, pois apenas há a presença de um ator (Chapeuzinho Vermelho) e uma meta, que não está sendo representada na imagem, mas que é informada pelo modo verbal (as borboletas). Tanto na primeira quanto na segunda imagem, existe uma interação entre participantes e leitor do tipo oferta, uma vez que não se estabelece contato visual com o leitor, sendo que a ação é apenas exposta para observação do leitor. Em ambas as imagens, vemos um processo conceitual de envolvimento, marcado pela representação das personagens em um plano fechado.

Vemos, pois, como contribui, nesse caso, a estratégia de visualização e como a criança constrói o sentido da narrativa através do que observa, do que visualiza. A criança não fez aquele tipo de comentário de forma aleatória, a própria ilustração induz o leitor menos atento, ou menos proficiente, como é o caso de Miguelito, a enxergar uma fusão de cenários. Além disso, reforçam essa interpretação o fato de saber que a avó morava na floresta e que a garota do capuz vermelho tinha um caminho ainda longo para percorrer até chegar à casa da

sua avó, o que explica Miguelito usar o termo “bem longe ali”, como um jogo de perspectiva: vê-se perto, quando, na verdade, está longe.

À continuação, Aslam comenta: “E o lobo vai comer a vovó”. No caso dele, não se tratava mais de uma construção de hipótese, pois ele parecia saber ou recordar mais detalhadamente da história do que Miguelito e Malfoy, por exemplo. Em vez de construção de hipóteses, estamos falando em estratégia de antecipação, porque é o que acontece, de fato. Aslam apenas está deslocando para o momento atual da mediação uma informação que estava mais adiante no texto. Miguelito, por vez, voltou a afirmar que estava com medo e ao expressar seus sentimentos diante do que escutava do mediador, das outras crianças e do que via, evidenciava a mobilização da estratégia de engajamento. Então, Aslam continuou dando detalhes da história, ou seja, antecipando informações ao dizer: "Aí o caçador... Não, o Lobo não vai comer. Ele vai engolir a Vovozinha e vai ficar na barriga do Lobo e vai se vestir igual a Vovozinha e vai perguntar ‘Oi minha, queridinha’". Nesse sentido, ao mesmo tempo que estamos falando de estratégia de antecipação, também estamos falando da estratégia de síntese e de ativação dos conhecimentos prévios, percebendo o quanto as estratégias não ocorrem isoladamente, como já sinalizava Solé (2011).

Assim que viramos a página e demos continuidade à leitura, Miguelito ao visualizar, na página subsequente a figura do Lobo aparentemente dócil e bem próximo de Chapeuzinho (figura 48), retomou sua ideia inicial de que acreditava se tratar de um cachorro e nutria um sentimento confuso em relação ao personagem, dizendo: “É um cachorro! [...] Ó como ele é fofinho... Eita! Tô com medo”.

Figura 48 – Página 5 do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Vemos, mais uma vez, a evidência da estratégia de engajamento e de como a criança estava sempre recorrendo a esse aspecto para dar sentido ao texto. Fica claro também que, pelo menos no caso de Miguelito, a mobilização dessa estratégia decorre do fluxo interacional resultante do cruzamento de suas expectativas com a escuta do mediador, os comentários das outras crianças e com suas observações acerca dos aspectos imagéticos.

Interessante que Miguelito, no início, achava que a Chapeuzinho Vermelho iria entregar flores para sua avó, porém ele não estava totalmente errado, pois em um determinado momento da narrativa a garotinha, de fato, coleta algumas flores com as quais ela se depara no caminho e decide levá-las para a Vovozinha. Certamente, Miguelito lembrou desse momento e fez a associação. Em termos de subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos apontar, nesse caso, a dinamicidade, a não linearidade, a abertura e a sensibilidade ao *feedback*.

No que se refere às relações estabelecidas entre o modo verbal e o modo imagético nos livros ilustrados, podemos apontar, nesta ilustração, a existência de uma relação sintática por continuidade do tipo interferência, já explicada anteriormente. Em termos semânticos, podemos falar em uma relação de complementaridade e, do ponto de vista pragmático, podemos afirmar que a ilustração traz uma relação de *relais*.

Quanto aos aspectos da GDV, temos basicamente a mesma estrutura das outras ilustrações. Vemos, portanto, um processo de reação transacional, em que Chapeuzinho Vermelho (reator) interage com Lobo Mau (fenômeno) e, ao apontar para ele, estabelecendo a presença de um vetor corporal. Percebe-se que os personagens são retratados em um plano fechado, transmitindo novamente a ideia de envolvimento, porém nenhum deles direcionam o olhar para o leitor, estabelecendo, assim, um contato do tipo oferta.

Na sequência, chegamos ao ponto da narrativa em que escolhemos uma palavra supostamente não muito usual no vocabulário das crianças para instigar a mobilização da estratégia de inferência de significado de palavras. Aproveitamos do próprio texto a palavra “maléfica” para testarmos essa habilidade. Após lermos “ao ouvir isso, o Lobo teve uma ideia maléfica”, perguntamos, então, o que seria uma ideia maléfica. De fato, as crianças chegaram a respostas muito próximas em relação ao significado da palavra “maléfica”. Miguelito foi o primeiro a responder, dizendo que uma "ideia maléfica é para eles discutirem [\*\*\*]". Para ele, uma ideia “maléfica” é algo que provoca discussão e, certamente, essa perspectiva de discussão esteja relacionada à geração de conflitos, de embates, de brigas, ou seja, discussão no sentido negativo. Depois, temos outra resposta dada por Cebolinha para quem uma ideia maléfica “É coisa do mal”, deixando claro que ele entendia o conceito de maléfico como algo relativo à maldade.

Quanto a isso, Emília comentou “Sim! Se vestir de velhinha depois pegar a Chapeuzinho Vermelho...”. O que ela estava querendo dizer com seu comentário era que a atitude do Lobo Mal de enganar, de ludibriar, é uma atitude reprovável, ruim e, portanto, maléfica, porque traz o mal. Nesse caso, podemos dizer que Emília também se valeu da estratégia de engajamento quando ela julga uma atitude do personagem para inferir e/ou conceituar o significado da palavra “maléfica”. Diante das falas do Cebolinha e da Emília, Miguelito concluiu: “É mau esse cachorro!”. Temos, portanto, uma avaliação do comportamento e do caráter do Lobo Mau, o que implica estarmos lidando com a mobilização da estratégia de engajamento. Há um aspecto avaliativo e afetivo nas intervenções de Emília e Miguelito, quando expõem o julgamento que fazem a respeito do comportamento do personagem, ao depreciarem sua atitude.

Constantemente, Miguelito fazia julgamentos, apreciações e demonstrava seus sentimentos em relação ao que ouvia e ao que via, ou seja, a mobilização da estratégia de engajamento era bastante recorrente por essa criança. Logo após a leitura do parágrafo em que o Lobo Mau consegue da Chapeuzinho a informação de onde a Vovozinha morava, Miguelito comentou: “Eu gosto é do caçador!”, como se quisesse deixar claro sua preferência, apesar de,

num dado momento, assim como Chapeuzinho, Miguelito tê-lo achado “fofinho”, de tão dócil e inofensivo que aparentava.

Em se tratando das características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos identificar no episódio relatado a dinamicidade e a sensibilidade ao *feedback* relacionadas à interação estabelecida entre os agentes internos, externos e o ambiente. Porém, se as crianças desconhecessem o significado da palavra maléfica, poderíamos falar em caos, pois geraria certa desestabilidade no processo. O que se vê, pois, é um processo não linear decorrente das intervenções feitas na leitura.

Ao darmos continuidade à leitura, fizemos uma pergunta para as crianças que diz respeito à referenciação anafórica, no intuito de monitorar a compreensão, isto é, de averiguar se as crianças estavam atentas e compreendendo o texto. Logo após lermos o trecho “Chapeuzinho Vermelho gostou da ideia e foi colher os **frutos**”, perguntamos que frutos eram esses. O hiperônimo “frutos” fazia referência ao hipônimo “morangos”. Aslam, inicialmente, respondeu “lobos”, o que gerou um estranhamento, inclusive, da parte de Cebolinha que questionou “Que lobos?” Talvez, Aslam não tivesse compreendido a pergunta, pois após o estranhamento de Cebolinha, refez seu comentário: “Ah não, frutos! Então...”.

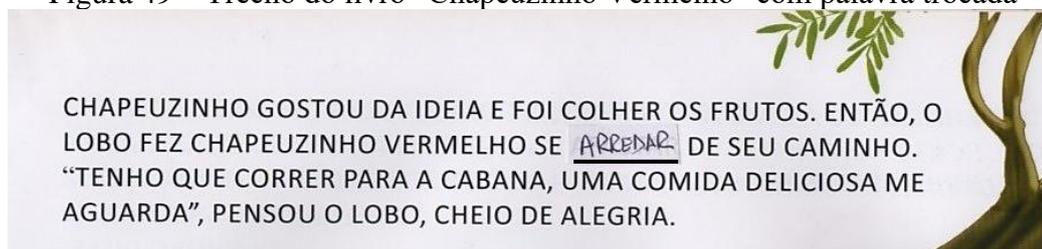
Refizemos a pergunta da seguinte forma: “O que foi que o Lobo disse para ela [Chapeuzinho Vermelho] pegar na floresta?” Dessa forma, as crianças conseguiram responder e obtivemos de Emília e Cebolinha a resposta: “Morangos!” Temos nesse movimento a mobilização da estratégia de verificação, atestando que o processo de compreensão seguia a contento, pois as crianças conseguiram recuperar o elemento textual que o termo “frutos” retomava e substituíam no texto, o que mostra que algumas crianças estavam mais atentas do que outras, mas que, no geral, estavam compreendendo.

Nesse caso, considerando as características dos SAC, segundo Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019, podemos falar aqui em caos, pois há certa desordem e certo desequilíbrio no processo de compreensão, quando a criança não consegue, num primeiro momento, recuperar o referente. Porém, ao refazermos a pergunta e ao recuperá-lo, podemos falar em auto-organização e adaptabilidade.

Miguelito voltou a repetir: “Não pode falar com estranho”, evidenciando o quanto aquele conselho dado pela Mãe, lá no início da narrativa, ficou marcado. E a preocupação dele não era à toa, pois é justamente a partir dessa desobediência que Chapeuzinho Vermelho dialoga com o Lobo, um estranho, e as coisas começam a desandar. Podemos interpretar essa insistência do menino em repetir essa frase como uma forma de alertá-la sobre o perigo que ela estava correndo por desconsiderar o conselho da Mãe.

Na sequência da mediação, resolvemos testar, mais uma vez, a estratégia de inferência, ao escolhermos uma palavra do texto e substituí-la por outra de mesma significação, mas que fosse supostamente desconhecida ou, pelo menos, pouco habitual no vocabulário cotidiano das crianças. Escolhemos a palavra “afastar” e trocamos por “**arredar**”. Então, pusemos um adesivo sobre a palavra original e sobre ele escrevemos à mão a palavra substituta (figura 49). Assim, os participantes teriam que inferir o significado a partir do contexto e das pistas cotextuais.

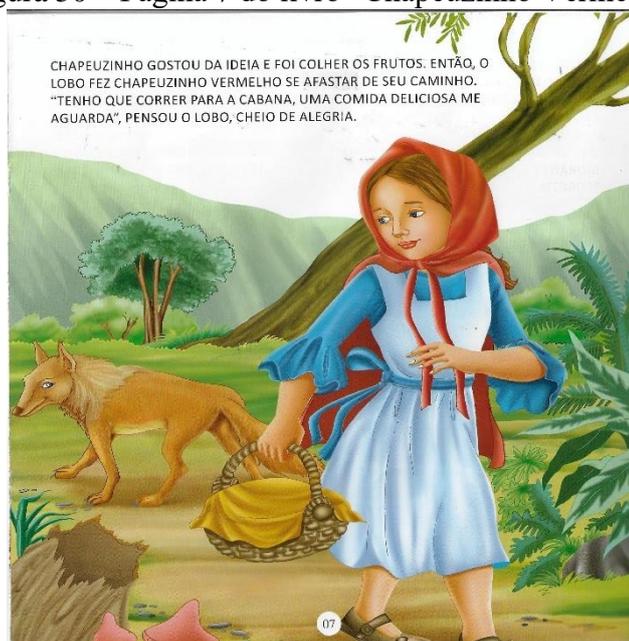
Figura 49 – Trecho do livro “Chapeuzinho Vermelho” com palavra trocada



Fonte: Pesquisador.

Lemos o trecho “Então, o Lobo fez Chapeuzinho Vermelho se **arredar** de seu caminho” e, logo em seguida, perguntamos: “O que é arredar? Ele fez a Chapeuzinho se arredar do seu caminho... O que é isso, arredar?”. Emília e Miguelito deram a resposta, um seguido do outro: “Se afastar!”. Percebemos que rapidamente as crianças conseguiram inferir o significado da palavra, não só pelo conhecimento prévio que elas tinham da história, mas também pelo próprio contexto. De um lado, talvez a palavra “arredar” não fosse tão desconhecida assim, ou nem fosse pouco habitual como pensávamos. Por outro lado, a ilustração (figura 50) também trazia o Lobo com uma expressão de satisfação, caminhando em sentido oposto ao de Chapeuzinho Vermelho, o que reforça essa ideia de afastamento e, conseqüentemente, dá pistas do significado da palavra “arredar”.

Figura 50 – Página 7 do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Além disso, “arredar” talvez naquele contexto, de escrita, fosse uma palavra incomum para as crianças. Entretanto, existe a expressão “arredar o pé”, que significa “sair”, “se distanciar”, “ir embora”. É possível que as crianças tenham ouvido essa expressão em algum momento e terem associado. De todo modo, essas possibilidades refletem os diversos fluxos interacionais que podem acontecer entre as crianças, a leitura, o contexto, a mediação, a ilustração e seus conhecimentos prévios.

No momento, não confirmamos ou refutamos a inferência (se estavam certos ou errados), justamente porque no final da mediação retornaríamos à página onde aparecia a palavra “arredar” para verificarmos junto das crianças, valendo-se, pois, da estratégia de verificação, se elas conseguiram ou não “adivinhar” o significado daquela palavra. Da mesma forma procederíamos no caso da palavra “maléfica” ou qualquer outra que porventura testássemos a inferência de significado.

Quanto às relações estabelecidas entre o modo verbal e o modo imagético, essa ilustração apresenta basicamente as mesmas características da ilustração anterior (figura 49). Nela, também estabelece uma relação sintática por contiguidade do tipo interferência e, semanticamente falando, é estabelecida também uma relação de complementaridade. Porém, diferentemente da anterior, do ponto de vista pragmático, a ilustração traz uma relação de ancoragem, quando o modo verbal apresenta uma função seletiva, ao direcionar a atenção do leitor para um determinado elemento da imagem, nesse caso, o modo verbal aponta para a ideia

de afastamento, ou seja, para os caminhos opostos que os personagens decidem seguir, aspecto importante para que as crianças inferissem mais facilmente o significado de “arredar”.

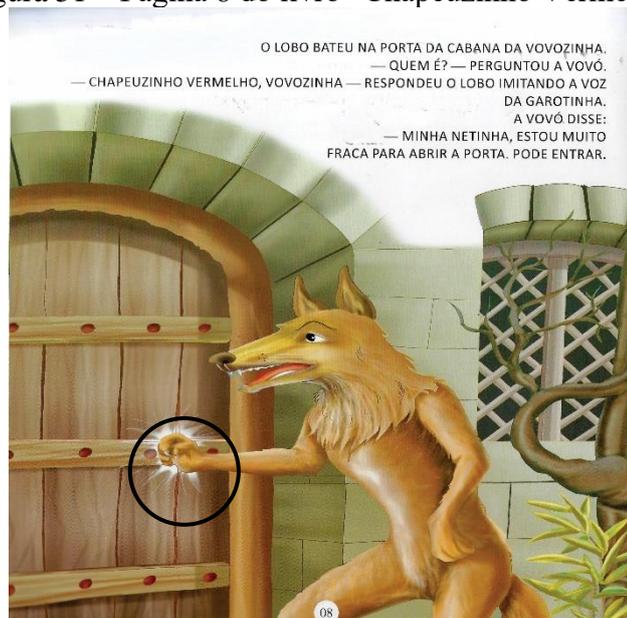
Em relação aos aspectos da GDV que podem ser associados a essa ilustração, também podemos ver um processo de reação transacional, nesse caso, ambos os personagens desempenham a função de reator e fenômeno, já que se entreolham, assim o próprio olhar cumpre o papel de vetor nessa ilustração. Assim como na maior parte das demais ilustrações da obra, os personagens são retratados em um plano fechado, envolvendo e aproximando o leitor da trama, apresenta circunstâncias locativas. Temos novamente, um olhar do Lobo enviesado que parece olhar, ao mesmo tempo, para Chapeuzinho e para o leitor, o que estabelece um contato do tipo demanda e oferta ao mesmo tempo.

À continuação, lemos a frase "Tenho que correr para cabana! Uma comida deliciosa me aguarda, pensou o Lobo cheio de alegria" e, mais uma vez, induzimos as crianças a mobilizarem a estratégia de construção de hipóteses, no caso daqueles que pouco conheciam ou pouco recordavam da narrativa, e a estratégia de antecipação, no caso daqueles que conheciam ou recordavam mais da narrativa, a exemplo de Aslam. Então, quando perguntamos o que o Lobo iria aprontar, Aslam foi categórico: "Ele vai comer a velhinha, tio!". O que temos com a intervenção de Aslam é mais um caso de antecipação, pois ele trazia uma informação com base, claro, nos seus conhecimentos prévios sobre a narrativa, o que implica dizer que também ocorre nesse caso a mobilização da estratégia de ativação dos conhecimentos prévios. Isso reforça a ideia de que essa estratégia tem natureza fundante, “alicerçante”, pois ela está na base de muitas outras e, principalmente, da antecipação, da construção das hipóteses e das predições, como temos observado.

Aqui vale destacar a relevância do papel do mediador no fluxo interacional que contribui para a construção de sentido do texto pelas crianças. Ao mediar a leitura, o mediador faz uso de onomatopeias que não estão presentes na materialidade do modo verbal, porém são convocadas em sua oralização, não apenas para conferir um aspecto dinamizador à mediação, mas também para atribuir efeitos de sentido, fortalecendo, dessa forma, o engajamento das crianças na atividade e, conseqüentemente, facilitando seu processo de interpretação textual.

Sobre isso, num primeiro momento, o mediador recorreu à figura de linguagem para atribuir um efeito de suspense, ao proferir “TAM-TAM-TAM-TAM...” logo após perguntar o que o Lobo iria aprontar (nesse momento da indução da estratégia de construção de hipóteses). Depois, o mediador incorporou esse recurso quando leu o trecho “o Lobo bateu na porta da cabana da Vovozinha”. Nesse caso, ele fez uso da onomatopeia PÁ-PÁ-PÁ como um desdobramento da ilustração (figura 51).

Figura 51 – Página 8 do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Isso evidencia ainda mais a natureza multimodal do livro de literatura infantil, pois, embora não esteja ali, na materialidade do texto, a sonorização estética é convocada através da onomatopeia para atribuir efeitos de sentido que não só aportam um aspecto de ludicidade à mediação, mas principalmente endossa o processo de compreensão da obra pelas crianças. E o mais interessante é que, mais adiante, Miguelito também recorreu a essa figura de linguagem para atribuir o mesmo efeito de sentido, batida na porta, ao escutar a narração da cena em que Chapeuzinho Vermelho chega à casa da sua avó e bate na porta. Valendo-se do exemplo do mediador, o menino fez uso da onomatopeia com base, claro, no que ele ouviu e viu da narrativa, tanto em relação à ilustração, quanto em relação à própria mediação.

Porém, isso se dá de forma espontânea e a criança encaixa a onomatopeia no momento adequado do conto, mostrando que ele estava atento, que compreendia o que estava sendo narrado e que sabia utilizar bem esse recurso linguístico. Temos, nesse caso, também a mobilização da estratégia de verificação, como um medidor da compreensão no processo. Além disso, não se trata de uma mera imitação, pois a criança recorreu a uma estrutura linguística diferente da utilizada pelo mediador ao reproduzir em palavras o som da batida na porta. Miguelito utilizou a forma “TOC-TOC”, evidenciando se tratar, na verdade, de uma questão de repertório linguístico, de recursividade e criatividade.

Nesse sentido, levando em conta os aspectos do subSAC/leitura, temos a imprevisibilidade, relacionada às intervenções feitas pelo mediador no texto, a dinamicidade, a não linearidade, a abertura, a adaptabilidade e a auto-organização.

Em se tratando das relações entre a palavra e a imagem, podemos apontar uma relação sintática por contiguidade do subtipo interferência, assim como nas demais páginas. Vemos uma relação semântica de complementaridade, entretanto a ilustração dá ênfase nas batidas do Lobo Mau na porta da cabana, o que levou o mediador e os leitores a dirigirem a atenção para esse ponto da imagem, resultando na evocação da onomatopeia. Assim, há uma relação pragmática do tipo ancoragem entre o modo verbal e o modo imagético. Além disso, o efeito da batida na porta, que resultou na inserção da onomatopeia, trata-se de um vínculo indicial do tipo “dêixis pictórica não verbal”, que ocorre quando a imagem representa gestos ou outros índices não verbais que apontam para o modo verbal.

Quanto aos aspectos da GDV, a visualização dessa ilustração nos permite caracterizar um processo narrativo de ação do tipo não transacional, pois só há a presença de um participante (Lobo Mau), que tampouco estabelece alguma interação com o leitor, caracterizando, assim, um contato do tipo oferta, na qual cabe ao leitor apenas observar. No quesito enquadramento, temos um plano fechado, na perspectiva, a representação do Lobo se dá em um ângulo oblíquo, o que transmite uma ideia de indiferença.

Outro fato inusitado, ainda relacionado a Miguelito, ocorre quando lemos o trecho “— Quem é? — Perguntou a Vovó”, na cena em que ela ouve as batidas na porta. Miguelito de imediato se colocou na narrativa ao responder para a personagem Vovozinha: “O Lobo Mau!”, talvez na tentativa de alertá-la sobre quem de fato estava batendo na porta. Isso também revela a mobilização da estratégia de engajamento quando estamos diante de uma narrativa e tentamos “mudar” o percurso da história, mesmo sabendo que não é possível, pois as ações irão ocorrer da forma como foram previamente projetadas. Tem a ver com nossas expectativas, como gostaríamos que os fatos ocorressem e não como foram determinados, tamanho é o nosso engajamento. Notemos que esse tipo de comportamento acontece em narrativas, de um modo geral, sejam obras literárias, sejam audiovisuais (filmes, séries, novelas etc.), e não se restringe às crianças. Esse comportamento da criança se relaciona com a imprevisibilidade, considerando os aspectos do subSAC/leitura, segundo Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019, entre outros pesquisadores.

Após a leitura dos trechos relacionados ao clímax da narrativa (quando o Lobo chega na cabana da Vovozinha e a engole inteira), o mediador, procedeu com a indução da estratégia de síntese para que as crianças pudessem recapitular o que acabara de ser lido naquele intervalo de tempo narrativo. O mediador, então, perguntou quem recordava do que havia acontecido ali. Miguelito se mostrou pensativo, o mediador refez a pergunta e imediatamente a criança respondeu: “O que ele fez? (sic) Ele comeu a vovó!”. Aslam ratifica e complementa:

"Mas não comeu, ele engoliu. [...] Ele entrou na cabana e estava imitando a voz igual da Chapeuzinho." O mediador continuou instigando a mobilização da estratégia de síntese, perguntando "E quem abriu a porta? Foi a vovó ou foi ele mesmo?" Aslam respondeu categórico e Miguelito reforçou: "Foi ele! [Lobo Mau]". O mediador, então concluiu: "A vovó não quis abrir a porta porque ela estava muito?" Aslam e Miguelito, respectivamente, responderam: "cansada" e "fraquinha".

Então, as crianças conseguiam sintetizar o que tinha acabado de ser lido, evidenciando que o processo de compreensão textual delas estava prosseguindo bem. Nesse caso, temos a mobilização de três estratégias (meta)cognitivas atuando de forma conjunta e simultânea: a síntese, já que as crianças demonstraram ter a capacidade de condensar informações, a seleção, pelo fato de tais informações serem centrais (clímax) para o alcance do sentido global, e a verificação, uma vez que gerou um *feedback* positivo sobre o processo de interpretação.

Ao continuar a mediação, Miguelito interveio na narrativa de duas maneiras interessantes. A primeira diz respeito ao que já comentamos antes sobre o uso da onomatopeia a partir da ilustração e da escuta ativa, como uma forma de dinamizar a mediação, assim como fez o mediador. A segunda intervenção que nos chamou atenção, nesse ponto da mediação, refere-se a uma frase que Miguelito criou, atribuindo à suposta avó da Chapeuzinho ao complementar: "Porque eu sou muito forte, minha netinha" (modelando a voz, imitando a voz trêmula e aguda de uma senhorinha). Além de reiterar a capacidade criativa e imaginativa dessa criança, podemos dizer que, nesse caso, ocorreu a mobilização da construção de hipótese, pois o menino conjectura e insere uma possível fala do personagem, após ouvir do mediador o trecho "O Lobo, imitando a voz da Vovozinha, disse: — Minha netinha, pode entrar".

As interações acerca desse momento, considerado o clímax da narrativa, continuam. Quando o mediador ler a frase em que Chapeuzinho indaga "— Vovó, mas que mãos grandes a senhora tem!", Cebolinha imediatamente comentou "Sabia que ela ia falar isso!". Em termos de estratégias (meta)cognitivas de leitura, estamos falando de engajamento e da ativação de conhecimentos prévios, pois se trata de uma fala da personagem extremamente conhecida, que talvez esteja, inclusive, na memória coletiva das pessoas. Mas também, em termos de agentes do subSAC/leitura, estamos falando de expectativa do leitor, pois a criança deixa claro que era o que ela estava esperando ouvir.

Mesmo se tratando de uma obra amplamente conhecida, estamos sempre lidando com expectativas, pois existem várias versões, principalmente quando a obra já está há muito tempo em domínio público, como é o caso de *Chapeuzinho Vermelho*. Além disso, não se pode

subestimar o texto literário, pois, na maioria das vezes, ele surpreende e transgredir, inclusive, a lógica, entre tantos outros estranhamentos que ele é capaz de provocar no leitor.

A mediação segue. Quando chegamos no trecho em que Chapeuzinho Vermelho indaga “— Mas que olhos grandes a senhora tem!”, Cebolinha interveio novamente dizendo “Quando entrar na boca...”, como se quisesse dizer “espera só quando chegar na parte em que ela pergunta sobre a boca”. Temos de novo a verbalização das expectativas criadas pela criança e que ela desperta nas outras no exato momento em que a mediação acontece, a partir da ativação dos seus conhecimentos prévios. Ainda que Cebolinha conheça a história, é notório seu nível de engajamento refletido na ansiedade de ver a cena acontecer, de ser lida.

Cebolinha continuou suas interações à medida que o clímax se desenvolvia e, logo após a parte em que o mediador lê a resposta dada pela suposta Vovozinha à Chapeuzinho (“— É para cheirá-la melhor, minha netinha”), Cebolinha comentou: “Aí cala a boca pra comer.” Percebe-se que ele fez uma antecipação, embora dando um salto na sequência de fatos da narrativa, já que o mediador ainda não havia lido a indagação que a personagem faz sobre a boca da suposta avó. Isso só corrobora as expectativas nutridas pela criança e seu nível de engajamento na atividade de leitura.

Nesse momento, há a interrupção do pesquisador para suscitar novamente construções de hipóteses ou antecipações por parte das crianças sobre a narrativa. Miguelito, na ocasião, diz “Eu já falei, não pode falar com estranho!”. Embora seu comentário não se trate de uma construção de hipóteses, é interessante, pois reforça o que temos dito sobre seu engajamento. Miguelito se coloca na narrativa, julga a personagem na iminência do Lobo engolir sua vovozinha, como se chamasse a atenção dela por não ter dado ouvidos àquele conselho. Pelo contrário, se Chapeuzinho, na perspectiva dele, tivesse dado à devida importância aquilo não aconteceria. Assim, percebe-se um caráter avaliativo no comentário de Miguelito sobre o comportamento da protagonista, ao mesmo tempo que revela também suas expectativas sobre o texto e sobre as atitudes da personagem.

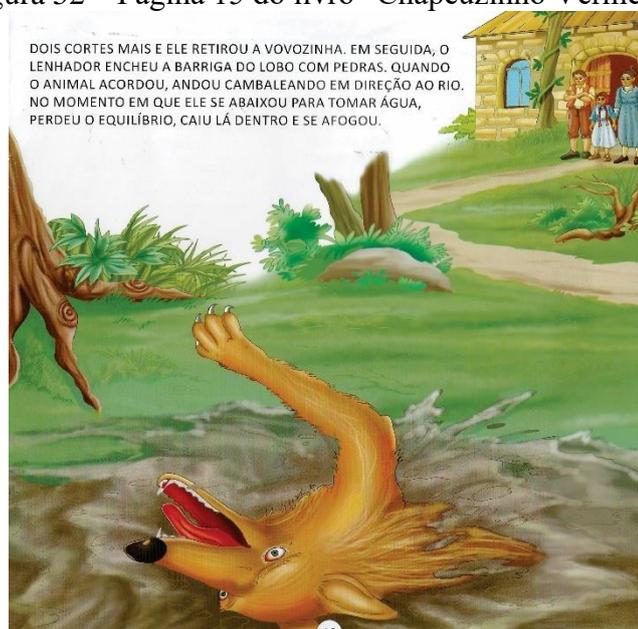
Entretanto, quando perguntamos o que aconteceria logo após o Lobo engolir a Chapeuzinho, Miguelito apontou para a ilustração, dizendo “Tem esse caçador aqui”, se referindo, na verdade, ao lenhador, como se quisesse dizer “nem tudo está perdido”. E, de fato, a figura do caçador/lenhador parece representar uma esperança, pois ao ser questionado sobre o que aconteceria na sequência, o menino respondeu “Ele tem uma espada”, “bater com o lobo” (sic). Então, Miguelito demonstra recordar da história, não detalhadamente como outras crianças, e fez, neste caso, antecipações a sua maneira, conforme sua versão (no lugar de biscoitos, flores; em vez de lenhador, um caçador; no lugar de machado, uma espada; em vez de lobo, um

cachorro etc.). O fato é que o caçador/lenhador faz algo com o Lobo no intuito de salvar a Chapeuzinho e isso parece ser muito claro para essa criança.

Prosseguindo com a mediação da leitura, temos algumas intervenções. Emília, por exemplo, revelou suas expectativas ao perguntar pela avó quando o mediador lê que Chapeuzinho foi a primeira a ser resgatada da barriga do Lobo, Aslam, então, mobilizou a estratégia de antecipação, com base na ilustração, ao afirmar que o lenhador "abriu com a tesoura a barriga dele [lobo] e pegou a Vovozinha [da] Chapeuzinho Vermelho". Na sequência, Miguelito ao visualizar a imagem do Lobo Mau afogando-se, interagiu construindo hipóteses a partir da ilustração. O mediador ainda não havia concluído a leitura do parágrafo, quando a criança comentou que o caçador/lenhador "tirou os pés do lobo".

A criança deduz, por ver na ilustração apenas a cabeça e uma das patas do Lobo, que o personagem havia sido cortado ao meio, pois estava representado sem o tronco e os membros inferiores (figura 52). A criança, então, constrói sua hipótese apoiando-se na interpretação de que o lenhador cortou o Lobo Mau ao meio, por não entender a representação do rio como tal, mas como solo ou algo do tipo.

Figura 52 – Página 15 do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Talvez essa interpretação se deva à cor escura da representação do rio, que nada lembra as cores que comumente são utilizadas para retratar porções de água, como cores e tonalidades mais claras, que tendem mais para o azul, o branco ou transparente, por exemplo. Juntam-se a isso dois fatos: (1) na ilustração, o lenhador é retratado com um machado na cintura

e (2) a informação que o lenhador abriu, inclusive, a barriga do lobo com uma tesoura. Assim, a interpretação que Miguelito fez e, conseqüentemente, a hipótese que ele constrói, não é totalmente aleatória, pois apoia-se em aspectos linguísticos e, sobretudo, imagéticos. Temos, portanto, a mobilização das estratégias (meta)cognitivas de construção de hipóteses e da visualização.

Em termos de subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos identificar como características relacionadas a esse ponto da mediação: a dinamicidade, a imprevisibilidade, a abertura, o caos, quando Miguelito constrói a hipótese do Lobo cortado ao meio, a adaptabilidade e a auto-organização, quando a hipótese do menino é negada e a narrativa retoma seu fluxo no processo de compreensão.

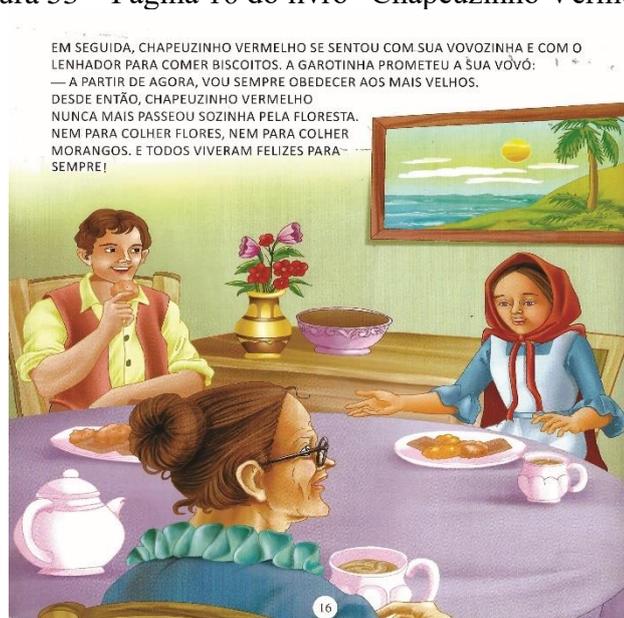
No que diz respeito às relações estabelecidas entre o modo verbal e o modo imagético, do ponto de vista sintático, tem-se uma relação por contigüidade do tipo interferência, em termos semântico, tem-se uma relação de complementaridade e, em termos pragmáticos, tem-se uma relação de ancoragem, pois a ilustração direciona a atenção do leitor para uma informação específica do modo verbal: o afogamento do Lobo. Vemos um processo narrativo do tipo reação transacional, pois participam da ação todos os personagens da obra, isto é, o Lobo (fenômeno), a Chapeuzinho Vermelho, a Vovozinha e o Lenhador (atores), que observam (olhar/vetor) o animal se afogando. A imagem é aberta e traz o Lobo em primeiro plano (superordenado), mais próximo do leitor, e os demais personagens ao fundo (subordinados), mais distantes do leitor, que também observa (contato de oferta).

A leitura prossegue e, mais uma vez, escolhemos um termo para testarmos a estratégia de inferência do significado de palavras. A palavra em questão era “**cambaleando**”. O mediador assim procedeu: "Quando o animal acordou, andou cambaleando em direção ao rio... O que é cambalear?" Compartilhando da mesma interpretação e hipótese de Miguelito, Cebolinha assim explicou: "Porque perdeu um braço e uma perna, né?". Isso significa dizer que a criança entende a palavra “cambalear” como “perda de equilíbrio”, pois perder um braço ou, principalmente, uma perna significa estar desequilibrado. Emília, então, complementou: "Tonto!". Ou seja, para aquelas crianças, perder partes do corpo implica desequilíbrio, desequilibrar-se é ficar tonto e, portanto, é “cambalear”.

À continuação, Miguelito e Aslam interromperam a leitura da última cena quando o mediador lê que Chapeuzinho Vermelho se sentou com sua Vovozinha e com o Lenhador para comer biscoitos. As duas crianças, olhando para ilustração (figura 53), interagem dizendo, respectivamente: “E café!”, “E biscoitos de chocolate!”. Isso mostra o quanto as crianças têm os elementos imagéticos como pontos essenciais para construção do sentido do texto, pois se

apoiam muito na visualização para chegarem à compreensão global do texto. Porém, podemos também entender como uma espécie de “dependência imagética”, quando se espera que o verbal traduza o imagético e vice-versa, como se apenas existisse ou só compreendesse quando há um vínculo por semelhança, caracterizado pela similaridade entre o modo verbal e o modo imagético, isto é, quando o modo verbal consegue transmitir a mesma mensagem que o modo imagético e vice-versa.

Figura 53 – Página 16 do livro “Chapeuzinho Vermelho”

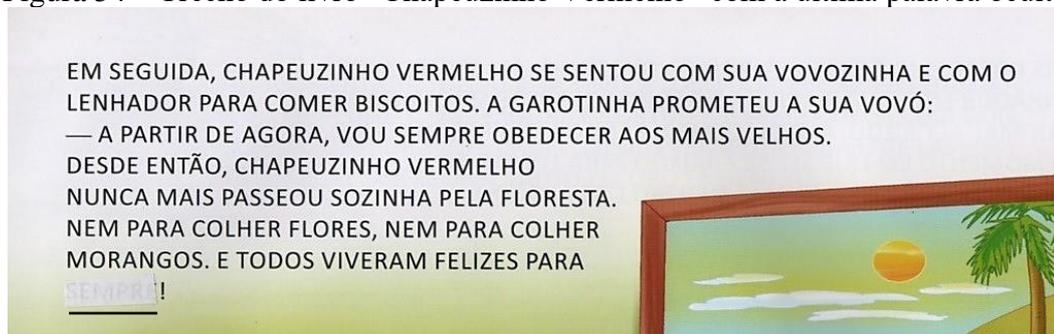


Fonte: GRIMM, W. k; GRIMM, J.L.C. **Chapeuzinho Vermelho**. Santos/SP: Bom Bom Book's Editora, 2016.

Nessa ilustração, quanto às relações estabelecidas entre a palavra e a imagem, tem-se uma relação sintática por contiguidade do tipo interferência, uma relação semântica de complementaridade e uma relação pragmática de *relais*. Observamos nesta ilustração um processo narrativo de reação transacional, uma vez que ocorre a interação de três personagens (Chapeuzinho Vermelho, Vovozinha e Lenhador). O contato que esses personagens estabelecem com o leitor é do tipo oferta, pois cabe ao leitor somente apreciar o momento, nada é demandado dele. Tanto o Lenhador quanto a Vovozinha exercem a função de reatores ao direcionarem seu olhar para Chapeuzinho Vermelho (fenômeno). Em termos de processos conceituais, tem-se um enquadramento fechado, que transmite a ideia de intimidade, e apresenta uma perspectiva de ângulo frontal, dando a ideia de envolvimento, reforçando uma visão de vitória, celebração, felicidade e harmonia.

A mediação prossegue, caminhando para o final da narrativa. Até então, as crianças tinham feito diversas antecipações de ideias conforme os fluxos interacionais que naturalmente iam surgindo, à medida que a mediação acontecia. Porém, previamente havíamos ocultado a última palavra da narrativa, no intuito de testar conscientemente agora se as crianças eram capazes de antecipar formas linguísticas (um termo do modo verbal), não mais ideias do texto, como elas vinham fazendo. Para tanto, cobrimos com um adesivo em branco a palavra final (figura 53).

Figura 54 – Trecho do livro “Chapeuzinho Vermelho” com a última palavra oculta



Fonte: Pesquisador.

Entretanto, como se pode ver na figura 53, coincidiu de a última palavra do texto ser justamente a frase clichê dos contos de fada: "E todos viveram felizes para..." Categoricamente e de forma prolongada, as crianças responderam "sempre!" Então, não foi difícil para as crianças anteciparem (encaixarem na lacuna) o advérbio por estar dentro de uma frase já cristalizada na língua, principalmente em relação a gêneros literários, especialmente os contos de fada e as fábulas.

Como vimos, a mobilização da estratégia (meta)cognitiva de engajamento foi externada diversas vezes durante toda a mediação. Miguelito, por exemplo, e outras crianças, porém com menos frequência, o tempo todo julgavam, apreciavam, expunham seus sentimentos, suas reações diante do que estava sendo narrado e ilustrado. Mesmo assim, ao finalizarmos a mediação da leitura, fizemos alguns questionamentos relacionados à estratégia de engajamento, para entendermos ou atestarmos como as crianças avaliavam alguns aspectos da narrativa. Então, ao perguntarmos se elas haviam gostado da historinha, as crianças disseram que sim e nenhuma delas quis detalhar o porquê. Dorothy, por exemplo, limitou-se a dizer "porque eu gostei" e esse tipo de resposta, principalmente para uma criança na sua idade, basta.

A propósito, Dorothy, que praticamente não interagiu na mediação, fez seu julgamento em relação à Chapeuzinho Vermelho, usando o mesmo alerta que Miguelito repetiu diversas vezes durante aquela sessão. Assim, quando perguntamos "O que vocês acharam dela [Chapeuzinho Vermelho]? Dela ter desobedecido à Mãe?", Dorothy respondeu "Não pode falar com estranhos!". E quando as crianças repetem isso estão, na verdade, evidenciando que entenderam o texto no seu sentido global, pois essa ideia está relacionada a uma das principais lições inculcadas no conto *Chapeuzinho Vermelho*. Afinal é a desobediência da garotinha, ao falar com estranhos, como o Lobo Mau, e andar por caminhos desconhecidos, por influência do Lobo, que fez com que ela e a Vovozinha parassem no estômago do animal.

Quando perguntamos se as crianças já haviam desobedecido aos adultos ou a alguém em alguma situação, Aslam confirmou que sim e Cebolinha expôs uma situação: "Porque, né, tio... a tia Nayara... Ele [Miguelito] queria beber água, aí a tia deixou. Mas, ele foi lá para fora no caso [em vez de] de beber água". Temos aí a evidência da estratégia de engajamento, porque a criança conectou fatos da ficção aos fatos da vida real, às experiências que tiveram naquele lugar, com aquelas pessoas. Isso mostra que elas conseguiam fazer relações entre o conteúdo narrado e o cotidiano. São habilidades assim que corroboram a compreensão global do texto pelos participantes.

Perguntamos também o que eles tinham achado do Lobo Mau. Miguelito repetiu "Ai, eu tô com medo!", então o pesquisador questionou "Mas, você tinha dito que ele era fofinho". O menino, por vez, retrocou "Ele só é grande" e continuamos as interações. "Mas é o mesmo!", disse o pesquisador, e Aslam, resolveu pôr em dúvida se, realmente, se tratava do mesmo Lobo, ao dizer: "Tio, acho que ele não é o mesmo". Aslam defendia que eram diferentes e argumentou, explicando que o Lobo retratado na capa era maior do que o Lobo representado no interior do livro. De fato, há uma diferença nos traços, nas feições e na técnica de ilustração usada na representação do Lobo na capa e nas páginas internas. O Lobo da capa parece bem mais assustador. Mas, obviamente, isso não significa que não se tratasse do mesmo Lobo. Inclusive, a representação da própria Chapeuzinho Vermelho também apresenta traços diferentes em relação à capa e às páginas internas do livro, e isso não as fizeram questionar.

Em termos de características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos relacionar esse ponto da mediação ao caos, pois há um desequilíbrio momentâneo quando a dúvida sobre se tratar ou do mesmo Lobo é levantada por Aslam. Concluindo as opiniões sobre o personagem, Cebolinha afirmou que não achou legal o fato de o Lobo ter devorado a Chapeuzinho, o que implica dizer que ele avalia, julga e, portanto, mobiliza a estratégia de engajamento.

Um aspecto da visualização merece um comentário. Parece haver certa “independência imagética” em algumas crianças em querer ver uma correspondência direta e de redundância entre o que é lido e o que é ilustrado, como no caso anterior de Aslam e Miguelito e agora também o de Cebolinha, pois, quando o mediador estava lendo o trecho em que o lenhador encheu a barriga do Lobo de pedras, o menino perguntou “Cadê, tio, as pedras?” A criança esperava que a ilustração traduzisse essa informação, como uma espécie de “ver para crer”, o que não acontece. Então, o mediador explicou que não era possível ver as pedras na barriga do Lobo, mas era possível saber por que a história assim contava, na tentativa de fazer com que as crianças percebessem que existe uma interdependência entre essas linguagens. Aqui, considerando os aspectos do subSAC/leitura, podemos falar em imprevisibilidade e sensibilidade ao *feedback*.

Sobre a estratégia (meta)cognitiva de repetição, durante a mediação de leitura, ela ocorreu nas diversas retomadas de porções textuais decorrentes das interrupções e intervenções, não sendo mobilizadas, por exemplo, para voltar à leitura (releitura) do texto ou parte dele em caso de incompreensão ou memorização.

Retornamos às páginas do livro nas quais havíamos escolhido certos termos para testarmos a mobilização da estratégia de inferência do significado de palavras. Assim, verificamos junto das crianças se elas estavam corretas quanto à significação das palavras “maléfica”, “arredar” e “cambaleando”. De igual modo, retiramos o adesivo que ocultava a última palavra do livro, com o intuito de verificarmos se as crianças também haviam antecipado corretamente aquele termo. As crianças ficaram felizes em saber que estavam corretas nas quatro situações.

Por fim, concluímos essa sessão, agradecendo as crianças pela participação, pela colaboração e as elogiando pelo excelente desempenho nas interações. A seguir, descreveremos e teceremos nossas considerações sobre as sessões individuais de mediação de leitura.

## **6.6 Fase 3/Etapa 2: Sessões Individuais de Mediação de Leitura**

Como já havíamos dito, esta etapa da pesquisa caracterizou-se pela realização de três sessões individuais de leitura com cada uma das três crianças que identificamos como sendo leitoras não convencionais e que estavam na faixa etária da primeira infância, dos 3 aos 6 anos de idade. Assim, participaram desse momento, uma por vez, Dorothy, Malfoy e Miguelito. Enquanto participavam da mediação, as demais crianças realizavam outra atividade, no caso, pintura de desenhos com a supervisão de um colaborador.

Visando tornar a análise desse tópico mais objetiva, menos extensa e evitar torná-la repetitiva, já que as três sessões individuais foram mediadas com base na mesma obra literária (*Um Dinossauro Muito, Muito Grande*), decidimos, então, organizar esta parte do capítulo de forma integrada, ou seja, apresentaremos os resultados e as discussões sobre os dados obtidos nas três sessões individuais em um texto único, relacionando os contextos de mobilização das estratégias (meta)cognitivas pelos participantes.

A obra conta a história de um dinossauro grande, exibido e grosseiro que, após ser quase “devorado” por outro dinossauro, ainda maior, aprende a partilhar e, com isso, descobre dois novos amigos: o pequeno dinossauro Fábio e o Dinossauro Muito, Muito Grande.

Iniciamos a mediação, recordando da atividade anterior (mediação do livro *Chapeuzinho Vermelho*) para que a criança participante entendesse como a atividade seria realizada. Explicamos que aquele momento seria semelhante ao do encontro passado, esclarecemos novamente que ela escolheria um livro dentre as opções disponibilizadas, que ficasse tranquila quanto às respostas, pois não existiam certas nem erradas, já que as perguntas tinham o objetivo de verificar se ela estava compreendendo o texto, se estava atenta à leitura e para ouvir sua opinião em relação a alguns fatos narrados. Finalizamos esse momento de orientações, certificando que a criança havia compreendido e perguntando se ela estava de acordo em participar da atividade.

Feito isso, demos início à mediação, solicitando à criança que escolhesse uma das cinco obras para ser lida. Diante da escolha, ao perguntarmos qual a motivação que a levou a escolher aquele livro, Dorothy alegou que sua escolha se deveu ao fato de ela amar dinossauro, Miguelito a escolheu por gostar de dinossauro e Malfoy limitou-se a responder, a princípio, “porque eu quero”. Porém, depois, explicou que a escolheu por não ter ouvido nenhuma historinha naquele dia.

Nos chamou a atenção um episódio importante da mediação, na sessão de Dorothy, em que essa criança, num dado momento, ao comentar que o Grande Dinossauro parecia o Rex, revelou a “verdadeira motivação” pela escolha da mesma obra pelas três crianças, confirmando nossa suspeita de que havia uma origem comum naquela coincidência: um filme. Desde o início, suspeitamos de que as crianças haviam assistido coletivamente a algum filme sobre dinossauros, houve, inclusive, em ocasião da sondagem das práticas e eventos de letramentos, uma fala de alguma das crianças a respeito disso, que justificaria aquele elemento (dinossauro) aparecer em diferentes situações ao longo do processo de aplicação da pesquisa.

No referido episódio, questionamos “Por que você pensa que é o Rex?”, e Dorothy respondeu: “Porque o Rex é mais forte do que os outros dinossauros”. Continuamos os questionamentos na tentativa de entendermos a resposta da criança, perguntando “Você viu isso onde?” e foi, então, que veio a revelação: “Eu, Malfoy e Miguelito assistimos”, confirmando, logo na sequência, que havia sido a um filme.

Nota-se que a resposta de Dorothy justifica a escolha da mesma obra pelas três crianças, justamente as mesmas crianças que participaram deste momento individual da mediação de leitura. Além de revelar a origem comum da motivação, esse fato tem a ver também com a estratégia de engajamento, pois, de algum modo, o filme ao qual assistiram marcou aquelas crianças, as impressionou de tal forma que essa experiência foi trazida e verbalizada de diferentes maneiras, não apenas naquele episódio, mas também em outros momentos que tivemos com elas durante o processo de aplicação da pesquisa.

Considerando as características do subSAC/leitura, segundo Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019, podemos relacionar a esse ponto da mediação: a dinamicidade, a imprevisibilidade, relacionada às motivações que levariam as crianças a escolherem a obra, a sensibilidade ao *feedback* e a abertura, características ligadas ao intercâmbio estabelecido com o meio e, conseqüentemente, às experiências e vivências das crianças com outras obras, outros textos, a exemplo do filme.

Voltando ao início da mediação de leitura, prosseguimos com a mobilização da estratégia de predição, no intuito de estimular a criança a verbalizar o que ela imaginava sobre o que poderia encontrar na historinha. Nesse momento, as crianças, cada qual na sua vez, observavam a capa (figura 55) e faziam suas predições. Ao perguntarmos o que elas achavam que conteria na história, Dorothy, responde apenas “Dinossauro!”, Miguelito também afirma que a história “vai ser sobre dinossauros...” e Malfoy aponta “um gigante conversando com ele, um dinossauro”, identificando como tal apenas o dinossauro pequeno. Segundo o menino, apesar de grandes, “os dinossauros não têm chifres altos”. Então, ele resiste em reconhecer como dinossauro o Grande Dinossauro, devido à presença do elemento chifre na representação do personagem na ilustração.

Figura 55 – Capa do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

O curioso é que esse elemento também causou estranhamento em Miguelito que, ao observar a capa, afirma que o personagem “parece um pônei” e em outros momentos se referiu a ele como “um touro” e “rena”. Parece que o chifre do Grande Dinossauro representado na ilustração é um elemento conflitante na mediação, pois tanto no caso de Malfoy, quanto de Miguelito, podemos afirmar que essa reação reflete um choque entre as expectativas, a representação e o conhecimento de mundo que esses meninos tinham sobre as características de um dinossauro e a ilustração. Percebemos, então, um conflito entre os elementos evocados na ativação dos conhecimentos prévios pela criança e na visualização.

De fato, se observarmos as representações de dinossauro que circulam na cultura popular (cinema, desenhos animados, jogos, pinturas etc.), dificilmente encontraremos espécies de dinossauros que possuem chifres, o único que podemos encontrar com facilidade nessa condição é o *Triceraptos*, que apresenta não apenas um chifre, mas três, sendo um no focinho e dois em cada lateral da cabeça.

Nesse sentido, no que diz respeito às características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos apontar a dinamicidade e a não linearidade, marcadas pelas recorrentes intervenções e interlocuções entre texto-mediador-leitor, o caos, no caso da rejeição ao chifre na representação do personagem, causando uma momentânea desestabilidade no processo, a imprevisibilidade, a sensibilidade às condições iniciais, a auto-organização e a adaptabilidade.

Considerando os aspectos da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006), temos na capa um processo narrativo de reação transacional, já que vemos a presença de dois participantes interagindo, Fábio e o Grande Dinossauro, no qual este desempenha o papel de reator e aquele de fenômeno. Na imagem, o dedo do Grande Dinossauro apontado para o pequeno dinossauro funciona como um vetor. Visualizamos uma imagem fechada, que direciona o foco do leitor para os personagens e seus atributos, em ângulo frontal, transmitindo uma ideia de envolvimento. O contato que os personagens representados na capa mantêm com o leitor é do tipo oferta, pois cabe a ele apenas observar.

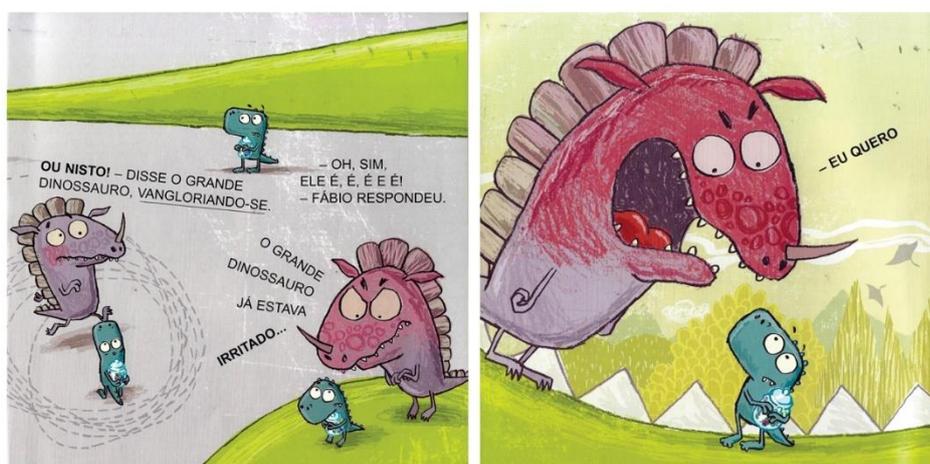
As três crianças apresentaram certa dificuldade em fazer previsões sobre a narrativa, diziam o tempo todo que não sabiam, mesmo quando lemos o título da obra. Então, recorrendo à estratégia de visualização, limitavam-se a falar do que viam na capa: dinossauros, “plantinhas”, “um menino e uma menina (no caso de Miguelito se referindo à logomarca da editora), “mamadeira”, no caso de Dorothy, confundindo o pote de jujubas como uma mamadeira, devido a um aspecto da ilustração (o formato bicudo da tampa do pote e o fato do dinossauro pequeno estar agarrado a ele e sua estatura, em relação ao outro dinossauro, o faziam parecer um bebê). Miguelito destaca outros elementos da capa como a borboletinha, a floresta, o dinossauro pequeno e as “balas de comer”, como ele mesmo diz. É interessante esse uso linguístico, pois a criança parece recorrer a uma “variante padrão”, já que na variante cearense, em contextos informais de uso, provavelmente a criança teria dito “bombons”.

Então demos continuidade a esse momento inicial da mediação, pedindo para que a criança folheasse as páginas do livro e nos contasse o que ela via, no intuito de fazer com que continuasse mobilizando suas previsões, mas também construísse hipóteses sobre a narrativa, em associação à estratégia de visualização, já que ela se embasaria nas ilustrações. Dorothy e Miguelito se recusaram a folhear as páginas, alegando não saber. Podemos interpretar essa recusa como uma forma de autodefesa, que está ligada a certo medo de serem julgadas se “falarem alguma besteira”, ou pelo fato de associarem o ato de folhear as páginas do livro à leitura convencional, algo que elas ainda não sabiam fazer (ler convencionalmente).

Malfoy, ao contrário das outras duas crianças, na sua vez, folheou as páginas do livro e construiu algumas hipóteses acerca da obra. Ao visualizar as ilustrações, Malfoy, por exemplo, interpretou que, na situação inicial, os personagens comiam doces, quando na verdade Fábio dividia jujubas, conjecturou que o Grande Dinossauro, em um determinado momento da narrativa, se escondia de Fábio atrás de uma enorme pedra, quando na verdade tentava empurrar a rocha na direção de Fábio, como veremos mais adiante.

Destacamos também a dedução que o menino fez sobre o Grande Dinossauro, em um dado trecho do livro (figura 56), expressar raiva, ao afirmar "Tá com raiva!", diante da representação do personagem, fato que, em ocasião da leitura do trecho pelo mediador, é confirmado. Isso mostra a importância dos aspectos imagéticos para a construção do sentido e para a construção das hipóteses sobre o texto, pois, nesse caso, não foi apenas os traços de afeição de raiva do personagem que o levou a deduzir o estado emocional do personagem, mas principalmente a cor, o que fica evidente quando perguntamos "Por que você acha que ele está com raiva?" e a criança respondeu "Porque ele está vermelho".

Figura 56 – Páginas 14 e 15 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Sobre os aspectos da visualização associadas à GDV que podemos apontar nas ilustrações contidas na figura 56, também vemos um processo narrativo de reação transacional, ambos os personagens desempenham o papel de reator e de fenômeno. Na imagem à esquerda, temos um plano aberto, impessoal, apontando para uma representação dos personagens em uma relação parte/todo, em ângulo alto, atribuindo ao leitor o poder de observador. Na imagem à direita, vemos um plano fechado, íntimo, em ângulo frontal, que estabelece com o leitor a ideia de envolvimento, embora o contato seja do tipo oferta.

Outro ponto também que destacamos desse momento, em que Malfoy folheia as páginas do livro, diz respeito à mobilização da estratégia de engajamento quando ele, admirado com o tamanho do Dinossauro Muito, Muito Grande, ao vê-lo pela primeira vez, comenta: "Isso que é dinossauro grande". É evidente que o comentário de Malfoy revela uma comparação em relação ao Grande Dinossauro, como se questionasse o adjetivo “grande” na designação do personagem.

O menino, descreve ações as quais praticam os personagens representados nas ilustrações, o que revela também a mobilização da estratégia de seleção. Seus comentários ainda que constituídos de pequenas frases, às vezes palavras, aparentemente soltas, traduzem a sua visão geral sobre a narrativa, direcionam seu ponto de vista sobre a história, indicam os elementos nos quais ele se baseia para construir suas hipóteses e expectativas sobre a obra. Assim, no passar das páginas, a criança vai falando frases como "comendo doce", "querendo pegar ele", "se escondendo dele", "eles dois estão correndo", "o dinossauro tá escondendo os doces", "tá com raiva", "os doces caíram" e "eles dois estão escorregando".

Vale ressaltar que, diferentemente do livro utilizado na primeira sessão, as ilustrações em *Um Dinossauro Muito, Muito Grande* ocupam duas páginas inteiras, que faz com que o livro precise realmente estar aberto para poder fazer sentido como um todo, o que não acontece com as ilustrações em *Chapeuzinho Vermelho*, as quais ocupam apenas uma página e são interdependentes. Isso mostra o quanto a simples disposição das páginas e o manuseio do livro, aspectos relacionados à materialidade do próprio objeto, em função da obra, impacta e influencia consideravelmente a mobilização de determinadas estratégias (meta)cognitivas, como a visualização e a construção de hipóteses.

Sobre as características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos apontar nessas predições a dinamicidade, a não linearidade, a imprevisibilidade, a sensibilidade às condições iniciais e a sensibilidade ao *feedback*.

Passado esse momento de predições, construções de hipóteses e visualizações iniciais, relacionadas a capa e as ilustrações, demos início a mediação propriamente dita. Nas primeiras páginas (figura 57), podemos identificar o conflito da narrativa, onde as ações começam a se desenvolver. Fábio está dividindo as jujubas quando o grande dinossauro aparece e afirma que ele queria todas as jujubas. O pequeno dinossauro explica que não poderia dar todas as jujubas porque elas pertenciam ao seu amigo. Na sequência, o grande dinossauro reafirma querer todas as jujubas independente de quem fosse seu amigo. Dorothy reage boquiaberta por meio da interjeição "Hããã!". Temos aí o primeiro indício da mobilização da estratégia de engajamento por parte da menina, diante do comportamento egoísta, afrontoso e grosseiro do Grande Dinossauro. Há um quê de reprovação e julgamento no espanto de Dorothy em relação ao comportamento do personagem.

Figura 57 – Páginas 3 e 4 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. *Um Dinossauro Muito, Muito Grande*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Os meninos, porém, em suas sessões individuais, não apresentaram nenhuma reação desse tipo em relação a esse ponto específico da narrativa. O que podemos apontar como diferente foi a inserção da onomatopeia "TCHAN-TCHAN-TCHAN-TCHAN..." por parte do mediador, na sessão de Malfoy, para atribuir um efeito de suspense na leitura que faz do trecho em que o Grande Dinossauro se aproxima de Fábio, enquanto este dividia a jujubas. Algo semelhante ao que ele fez em alguns momentos durante a sessão coletiva de mediação da leitura do livro *Chapeuzinho Vermelho*, o que confere mais ludicidade à atividade.

Considerando os aspectos da visualização, basicamente temos, nas ilustrações da figura 57, características semelhantes às aquelas que percebemos na capa. Vemos um processo narrativo de reação transacional, no qual o Grande Dinossauro desempenha um papel de reator, o pequeno dinossauro de fenômeno e a presença dos dedos e das patas direcionados um ao outro funcionam como vetor. Vemos um foco direcionado para os personagens, por meio do plano fechado, porém, uma representação do Grande Dinossauro de perfil, em um ângulo oblíquo, que transmite uma ideia de indiferença.

Nesse ponto da narrativa (conflito gerador), induzimos a mobilização da estratégia de inferência de significado de palavras, aproveitando do próprio texto os termos **grosseiro** e **irônico**, presentes respectivamente nos seguintes trechos: "— Disse o Grande (e um pouco grosseiro) Dinossauro" e "— Falou o Grande (e um pouco irônico) Dinossauro", entre as páginas 4 e 5 do livro (figuras 57 e 58).

As crianças não souberam apontar com precisão o significado dessas palavras. Dorothy e Miguelito não arriscaram nenhum palpite sobre o significado da palavra “grosseiro”. Malfoy respondeu que grosseiro é alguém "muito gordão, quem é muito forte". Entende

"grosseiro" como sinônimo de "gordo, forte", tomando como base a espessura, portanto faz referência ao sentido literal da palavra primitiva "grosso", da qual deriva "grosseiro". Em relação à palavra "irônico", Dorothy continuou sem dar nenhum palpite sobre a significação da palavra, limitou-se a dizer que não sabia e, mesmo depois de o mediador reler o trecho em que a palavra aparecia, continuou balançando a cabeça em sinal negativo.

Malfoy continuou apostando no critério volume. A criança não conseguiu inferir o significado da palavra "irônico" ao responder que irônico significava "muito grande". Repetimos a leitura do trecho, enfatizando a modelação da entonação, perguntamos se o personagem realmente parecia assustado, na tentativa de verificarmos se, pelo menos, a criança percebia a contradição entre o que o personagem expressava e o que ele realmente sentia. Mas, mesmo assim, Malfoy não conseguiu inferir o significado da palavra, tampouco o efeito de sentido, ao confirmar que "sim", que para ele o personagem estava realmente assustado.

Miguelito, por vez, também não inferiu o significado da palavra "irônico", mas, ao contrário de Malfoy, percebeu o efeito de sentido, quando perguntamos se o personagem estava assustado de verdade, Miguelito respondeu que não, e complementou: "Ele tá é bravo, tio". Portanto, Miguelito entende que o que o personagem diz não corresponde, na prática, ao que ele sente, fato que traz uma das características da ironia: a não correspondência proposital entre o contexto e o discurso. Além disso, ao afirmar que o personagem está bravo ele deduz com base na ilustração (figura 58).

Figura 58 – Páginas 5 e 6 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



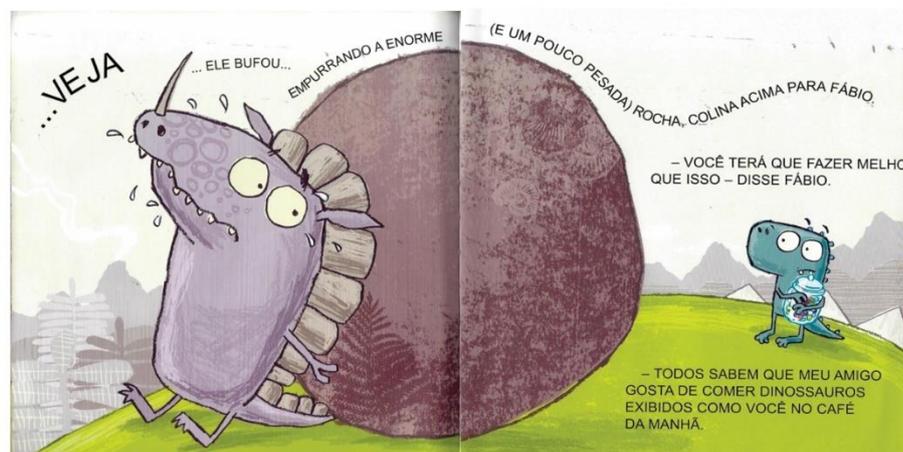
Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

No que se refere ao subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos apontar como aspectos presentes nesse trecho da mediação a dinamicidade, a não linearidade, o caos, relacionado ao desconhecimento do significado das palavras “irônico” e “grosseiro”, a imprevisibilidade, relacionada à inserção da onomatopeia por parte do mediador, a adaptabilidade e a auto-organização, relacionadas aos reajustes e rearranjos decorrentes das instabilidades e dos imprevistos que a mediação incorpora, fazendo com que o processo de compreensão avance.

Sobre as características ligadas à GDV, nessas ilustrações encontramos nelas os mesmos aspectos apontados anteriormente em relação às ilustrações contidas na figura 57: processo narrativo de reação transacional, plano fechado, enquadramento em ângulo oblíquo, em relação ao Grande Dinossauro, e contato com o leitor do tipo oferta.

À continuação da leitura, nos deparamos com o episódio em que o Grande Dinossauro tenta empurrar uma enorme pedra na direção de Fábio (figura 59) e as crianças foram instigadas a construírem hipóteses sobre a cena a partir da estratégia de visualização.

Figura 59 – Páginas 7 e 8 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

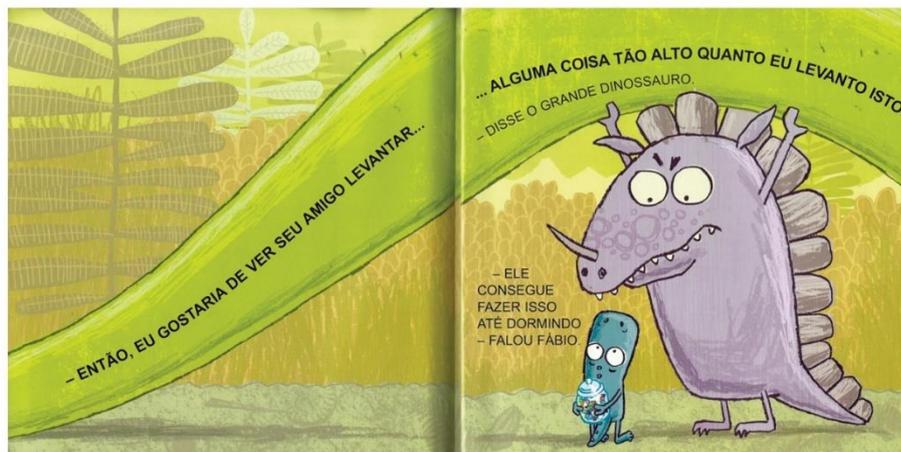
Dorothy, na sua sessão de mediação, deduziu que a intenção do Grande Dinossauro, ao afirmar que "Ele iria esmagar o Fraco", se referindo, na verdade, a Fábio, "para matar". Miguelito, na sua vez, conjecturou que o Grande Dinossauro levantaria a pedra. Quando o mediador leu a informação "... Veja... Ele bufou... Empurrando a enorme (e um pouco pesada) ..." Miguelito, em sua sessão, com base no contexto verbal (estrutura morfossintática) e imagético (ilustração) se adianta e grita "Pedra!", na intenção de antecipar e, assim, completar

uma informação do texto que ainda seria dita/lida pelo mediador. Embora não seja a palavra exata, mas um sinônimo, podemos falar que nessa situação também houve a mobilização da estratégia de antecipação de um item lexical.

Já Malfoy teve sua resposta acerca da hipótese que ele havia construído, quando folheou as páginas do livro. Na ocasião, o menino tinha projetado que o personagem se escondia, quando na verdade ele estava empurrando a enorme rocha. Portanto, sua hipótese inicial foi negada. Assim, temos, no caso de Malfoy, a mobilização conjunta de três estratégias (meta)cognitivas: a construção de hipóteses, a visualização e a verificação.

Prosseguindo com a mediação de leitura, vimos como uma ótima oportunidade a aparição do pronome "isto", sendo usado na função dêitica, para testarmos as estratégias de visualização e verificação. Notemos que na fala do personagem "— Então eu gostaria de ver seu amigo levantar alguma coisa tão alto quanto eu levanto **isto!**", o pronome demonstrativo fazia referência à cauda do Dinossauro Muito, Muito Grande (figura 60), ou seja, a um elemento que só podia ser recuperado pela ilustração.

Figura 60 – Páginas 11 e 12 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Vemos nessas ilustrações um processo narrativo de reação transacional, no qual ambos os dinossauros atuam como reator e fenômeno, já que se encaram, uma imagem fechada, focando principalmente na ação do personagem (nas mãos levantadas do Grande Dinossauro), um enquadramento em ângulo mais voltado para o frontal, transmitindo ao leitor uma ideia de envolvimento. Aqui, considerando as relações apontadas por Santaella (2012), entre o modo verbal e o modo imagético nos livros ilustrados, temos nesse trecho um perfeito caso de relação

semântica por complementaridade, já que um modo depende necessariamente do outro para a compreensão do significado, ao mesmo tempo que se estabelece entre eles um vínculo indicial do tipo *dêixis*, quando a palavra aponta para a imagem.

As três crianças demonstraram estar atentas à narrativa e que a compreensão seguia a contento, pois recuperaram o referente, entendiam que o pronome “isto” se referia à cauda do amigo de Fábio, que até aquele momento não havia aparecido por completo na narrativa e, conseqüentemente, nas ilustrações. A propósito, em diversas situações, os personagens Fábio e o Grande Dinossauro pareciam estar representados sobre uma superfície gramada, mas, na verdade, tratava-se do Dinossauro Muito, Muito Grande, representado dessa forma para dar a ideia de imensidão, de tão grande que se confundia com o ambiente, não à toa sua cor na representação ilustrativa era verde clara. Essa representação só reforça a duplicidade do advérbio de intensidade “muito” na designação do personagem.

Em termos de características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos relacionar, principalmente, a esse ponto da mediação a sensibilidade às condições iniciais, a abertura e a sensibilidade ao *feedback*.

Avançando na mediação da leitura, chegamos ao clímax da narrativa em que o amigo de Fábio é representado na ilustração com a boca aberta e o pequeno dinossauro comenta que o único medo que seu amigo tinha era de lugares escuros e assustadores e que, por essa razão, “— [...] Ele nunca iria sozinho a uma caverna”. Nesse ponto da narrativa, o modo verbal traz a informação de que o Grande Dinossauro agarrou o pote de jujubas e correu para dentro da caverna. Prontamente, as três crianças, cada uma em seu momento, entraram no jogo de sentido proposto pela obra. Percebendo que não se tratava de uma caverna, contestam veemente, afirmando que aquilo era uma boca, mais especificamente a boca do amigo de Fábio e o elemento da ilustração (figura 61) que as crianças apontaram para fundamentar sua opinião era a representação dos dentes.

Figura 61 – Páginas 17 e 18 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Vemos aí, mais uma vez, uma forte relação semântica por complementaridade estabelecida entre o modo verbal e o modo imagético, pois um contraria propositalmente o outro, atribuindo um efeito de sentido de humor. Fábio, esperto, apontou para a suposta "caverna" no intuito de fazer com que o Grande Dinossauro fosse parar na boca do seu amigo, o Dinossauro Muito Muito Grande e, assim, darem uma lição de moral.

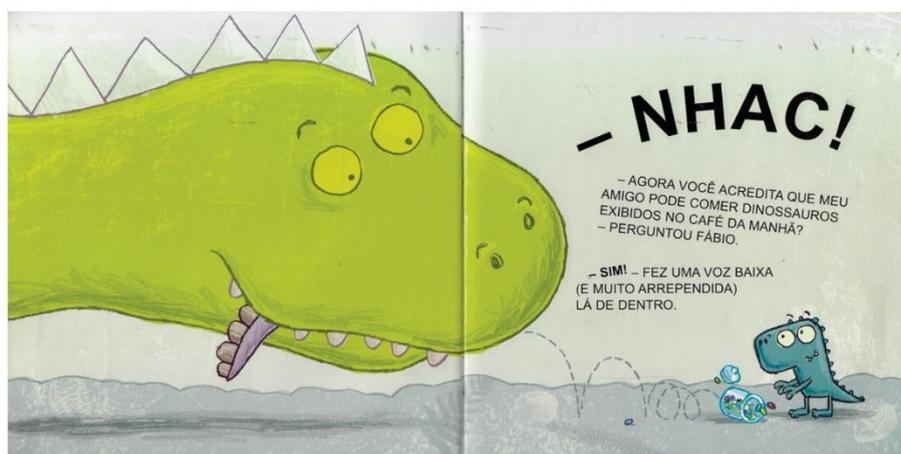
Temos aí um processo narrativo de reação transacional, um dos poucos em que Fábio assume o papel de reator e o Grande Dinossauro de fenômeno. A boca funciona como meta e a presença do vetor mão, apontando para uma meta, é fundamental nessa ilustração para a construção do sentido do texto, o que não ocorre na maioria das vezes com as ilustrações do livro em relação a esse vetor. Quanto aos demais aspectos da visualização associados à GDV, temos uma imagem fechada, com o mínimo possível de detalhamento do plano de fundo, o que direciona a atenção do leitor para a “suposta caverna”, que ganha um destaque inclusive no aspecto da coloração, pelo contraste de cores.

Aproveitamos esse ponto da narrativa para instigarmos a mobilização da estratégia de construção de hipóteses sobre o enredo. Assim, perguntamos às crianças o que aconteceria depois daquela cena ou daquelas páginas. E, diante do questionamento do mediador, Miguelito fez um comentário interessante ao responder: "Eu nem sei ler, tio." Esse comentário do menino revela justamente o que vimos discutindo sobre o que é ser um leitor, sobre o que é saber ler do ponto de vista da convenção social. Miguelito compartilha e reproduz um pensamento, diríamos até se tratar de uma representação social, sobre ler, leitura e leitor que precisamos mudar. Esse pensamento está tão enraizado na Cultura que nem passa pela cabeça daquela criança que ela

estava imersa num processo de leitura, embora mediada, ainda que não autônoma, ela exercitava, naquele exato momento, sua capacidade de compreensão textual.

As outras duas crianças projetaram ações não muito diferentes do que a imagem sugeria. Dorothy, por exemplo, imaginou que os dois seriam devorados pelo Dinossauro Muito Muito Grande, porém apenas o Grande Dinossauro entraria na suposta "caverna". Malfoy, por vez, projeta que o "Pesçoçudo" (como ele chamava o personagem) iria comer o Grande Dinossauro, o que não acontece. A hipótese que ele constrói também se baseia nos seus conhecimentos prévios, uma vez que essa criança, diferente das outras, folheou o livro no início da sessão e claramente chegou a essa suposição com base na ilustração das páginas seguintes, nas quais mostra-se um pedaço da cauda do Grande Dinossauro para fora da boca do "Pesçoçudo" (figura 62).

Figura 62 – Páginas 19 e 20 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Em termos de visualização, nas ilustrações contidas na figura 62, também temos um processo narrativo de reação transacional, no qual participam, assumindo papel de reator e fenômeno, Fábio e seu amigo, o Dinossauro Muito, Muito Grande. Há um terceiro participante (Grande Dinossauro), representado apenas pela ponta da cauda na boca do enorme dinossauro. Percebe-se uma imagem enquadrada em um ângulo frontal e em plano fechado, com ausência de detalhamento no plano de fundo e um contraste acentuado entre o verde e os tons de cinza, conferindo ainda mais destaque ao personagem e ao fato narrado.

Aqui cabe comentar acerca do "comportamento" das crianças em relação à onomatopeia "NHAC" que aparece em destaque (negrito e caixa alta), conforme podemos observar na figura 62. Malfoy reconheceu de imediato o efeito da onomatopeia. Ao perguntarmos "O que é isso?", referindo-nos à figura de linguagem, o menino respondeu: "Mordida!", não restando dúvidas de que ele entendia que aquela forma linguística tenta representar o som de mordida, mastigação. Dorothy, na sua vez, fez o seguinte comentário: "Está comendo ele. Não pode!". Temos, nesse caso, a mobilização de duas estratégias: a visualização e engajamento.

Em relação à primeira, a menina associou a fala de Fábio ("— Agora você acredita que meu amigo pode comer dinossauros exibidos no café da manhã?") à ilustração, levando-a a interpretar que o Dinossauro Muito, Muito Grande comia o Grande Dinossauro. A segunda diz respeito ao comentário "Não pode!", como se quisesse dizer que aquilo "estava errado", revelando, pois, um julgamento de Dorothy sobre a atitude do Dinossauro Muito, Muito Grande de "comer" o outro, segundo sua interpretação.

Já Miguelito mobilizou a estratégia de inferência, pois ao perguntar o que significava a palavra "NHAC", demonstrando desconhecimento, o mediador aproveitou a oportunidade para recorrer a artimanhas, a fim de induzi-lo a inferir o significado da palavra, o que surtiu efeito. Em um dado momento, Miguelito concluiu: "Ah, eu já sei agora! NHAC já me explicou... NHAC é quando come."

Dessa forma, além dos aspectos multimodais relativos à ilustração, o livro *Um Dinossauro Muito, Muito Grande* também traz como aspecto multimodal o negrito, para dar um efeito de ênfase e, dessa forma, orientar uma entonação mais enfática e expressiva durante a leitura de determinados trechos da obra. Outro aspecto multimodal ligado ao elemento verbal diz respeito à própria fonte, pois toda a narrativa é escrita em caixa alta, o que facilita muito uma leitura mais autônoma daqueles leitores iniciantes, além da disposição das palavras/frases nas páginas, dispostas em diferentes formatos: linear, curvado e inclinado.

Quanto às características do subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos apontar a dinamicidade, a imprevisibilidade, relacionada às hipóteses construídas pelas crianças sobre a narrativa, a abertura e a sensibilidade às condições iniciais, relacionadas aos conhecimentos prévios e às percepções das pistas textuais no caso da caverna/boca, o caos, no que diz respeito ao desconhecimento do significado da onomatopeia "NHAC" por parte de Miguelito, por exemplo, a auto-organização e a adaptabilidade, relacionadas ao reestabelecimento do processo de compreensão.

De uma forma geral, quanto às relações estabelecidas entre o modo verbal e o modo imagético, segundo Santaella (2012), nas ilustrações do livro *Um Dinossauro Muito, Muito Grande* acontece uma relação sintática por contiguidade do subtipo inclusão e, mais especificamente, do tipo inscrição, quando a imagem serve como um espaço de escrita, a palavra está escrita na imagem. Do ponto de vista semântico, esse livro apresenta uma relação de complementaridade, pois o modo verbal e o modo imagético têm a mesma importância, imagem e palavra se integram.

Pragmaticamente falando, de um modo geral, a obra apresenta três tipos de relações pragmáticas, pois é possível apontarmos casos de ancoragem, de *relais* e de etiquetamento. As ilustrações também apresentam diferentes tipos de vínculo entre imagem e palavra. Nas páginas 9, 10, 13 e 14 (figuras 63 e 64), por exemplo, há um vínculo indicial do tipo "dêixis simbólica", quando o texto e imagens estão conectados por meio de outras indicações convencionais, tais como linhas e setas, no caso dessas ilustrações, para representar movimento.

Figura 63 – Páginas 9 e 10 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. *Um Dinossauro Muito, Muito Grande*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Figura 64 – Páginas 13 e 14 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Avançamos a mediação e chegamos ao desfecho da narrativa. Na última cena, encontramos os três personagens juntos: o Dinossauro Muito, Muito Grande ("Pescoçudo") e, sobre ele, Fábio e o Grande Dinossauro, quem, desta vez, dividia as jujubas entre os três personagens. Nesse ponto da obra, procedemos tal como fizemos, na primeira sessão, com a obra de *Chapeuzinho Vermelho*: cobrimos a última palavra do texto para induzir a mobilização da estratégia de antecipação de um item lexical pelos participantes (figura 65).

Figura 65 – Páginas 25 e 26 do livro “Um Dinossauro Muito, Muito Grande”



Fonte: BYRME, R. **Um Dinossauro Muito, Muito Grande**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

Em termos de aspectos da GDV ligadas à visualização dessa cena, as ilustrações se referem a um processo narrativo de reação transacional, no qual participam os três personagens da narrativa, sendo que o Dinossauro Muito, Muito Grande assume o papel de reator em relação aos outros dois, que, desse ponto de vista, são fenômenos. De igual modo, o Grande Dinossauro apresenta-se como reator em relação a Fábio (fenômeno), sendo que, em ambas as situações, o olhar cumpre a função de vetor. Vemos uma imagem em plano médio, que permite ao leitor observar elementos do plano de fundo e, assim, mentalizar o espaço da narrativa.

Na referida cena, durante a divisão das jujubas, ocorrem três turnos de fala. O primeiro é atribuído ao Grande Dinossauro que diz "— Uma para ele, uma para você e uma para mim. Uma para ele...". O segundo turno de fala é atribuído ao pequeno dinossauro, Fábio, que repete "— E uma para você...", enquanto o terceiro turno de fala é atribuído ao Dinossauro Muito, Muito Grande, que também repete e encerra, dizendo: "— E uma para mim!" Portanto, a última palavra que foi oclusa, para que procedêssemos com a indução da mobilização da estratégia de antecipação de item lexical, diz respeito ao pronome pessoal oblíquo "**mim**".

Quanto à mobilização dessa estratégia, Dorothy não obteve sucesso, pois a criança preencheu a lacuna com o pronome de tratamento "você", ao completar a frase, dizendo "Passei uma pra você. Pra você!". No caso de Dorothy, parece que a criança não percebeu bem os turnos de fala, pois quem profere a última frase é o Dinossauro Muito, Muito Grande, que também participa da partilha. Talvez a distância, que ele mantém dos outros dois personagens na ilustração, possa ter levado a criança a não perceber que ele fazia parte da partilha e que a última fala era dele. Além disso, pode ser que a criança não tenha percebido que os outros dois personagens (Fábio e "Pescoçudo"), na verdade, repetiam a fala dita anteriormente pelo Grande Dinossauro, o que pode apontar para certa falta de atenção por parte da criança.

No caso de Malfoy, podemos dizer que o menino obteve um êxito parcial, pois, apesar de não evocar a forma linguística exata para preencher aquele contexto morfossintático, ele apontou para o referente, isto é, em vez do pronome, evocou o substantivo, ao responder "Grandão! Pescoçudo!". Essa conclusão muito se deve à ilustração, pois a criança visualiza a imagem e compreende que o último a falar era o Dinossauro Muito, Muito Grande e que a porção de jujubas da vez seriam destinadas a ele.

Dentre os três participantes, Miguelito foi o único que obteve êxito na mobilização da estratégia de antecipação do item lexical adequadamente, pois conseguiu evocar, de forma precisa e imediata, a forma linguística que se encaixava perfeitamente na lacuna, ao responder "Mim!". Isso demonstra que o menino estava atento à mediação, que compreendia bem a narrativa e que, em relação aos outros dois participantes, detinha um conhecimento linguístico

mais desenvolvido, até porque, segundo os testes de habilidades básicas da lectoescrita, Miguelito estava entre o nível silábico e o silábico-alfabético, enquanto Dorothy e Malfoy se encontravam num nível pré-silábico.

Na sequência procedemos com a estratégia de verificação. Voltamos às páginas onde estavam as palavras "grosseiro" e "irônico" para verificarmos junto das crianças se elas tinham ou não inferido o significado dessas palavras e tentar, pela última vez, induzi-las a concluir o significado. Em relação à palavra **grosseiro**, Malfoy continuou associando o significado dessa palavra ao sentido de "gordão". Para o menino, "grosseiro" era sinônimo de "guloso" e "esfomeado", o que se pôde perceber em comentários seus do tipo: "Isso! Que quer comer as coisas da pessoa... Que quer comer tudinho as coisas da pessoa" e "Porque ele é morto de fome!". Quanto à inferência da palavra **irônico**, também não houve avanços, Malfoy não inferiu o sentido nem o efeito, continuou afirmando que o dinossauro estava com medo.

No caso de Dorothy, quanto à verificação do significado da palavra "irônico", podemos dizer que a criança, desta vez, inferiu o efeito, ao afirmar que o personagem mentiu quando disse que estava assustado, quando na verdade não estava. De certa forma, pode-se afirmar que a ironia traz um aspecto de "não verdade", à medida que expressa um sentido divergente ou oposto ao que deveria ser empregado, ou seja, trata-se de uma figura de linguagem por meio da qual se diz o contrário do que se dá a entender, que pode ser visto como esse traço de "não verdade". Dessa forma, podemos dizer que Dorothy entendeu o efeito de sentido, mas não o significado da palavra "irônico" propriamente dita. No que tange à palavra "grosseiro", Dorothy não inferiu seu sentido e Miguelito continuou evitando qualquer palpite sobre o significado das palavras "grosseiro" e "irônico", embora ele tivesse captado o "efeito" da ironia anteriormente, como já sinalizamos.

No que se refere aos aspectos do subSAC/leitura, segundo Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; e Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019, podemos apontar a dinamicidade e a não linearidade, relacionadas às interações e às intervenções geradas na relação leitor-mediador-texto, o caos e a imprevisibilidade, relacionadas à dificuldade em antecipar corretamente o termo lexical "mim", fato que também está relacionado à sensibilidade às condições iniciais, já que tem a ver com a mobilização de conhecimentos prévios. Além disso, podemos falar também em adaptabilidade e auto-organização no caso das crianças que, em ocasião da estratégia de verificação, conseguem inferir o significado das palavras "grosseiro" e "irônico".

Caminhando para o final da mediação de leitura, fizemos algumas perguntas relacionadas à mobilização da estratégia de síntese, pedindo para que as crianças falassem sobre a historinha que acabaram de ouvir ou imaginassem alguém para quem elas contariam a história

e que recontassem. Sobre isso, destacamos o comentário que Dorothy fez ao justificar o porquê de não saber fazer tal coisa: "Porque minha professora não me ensinou". É interessante essa resposta, pois traduz uma grande verdade.

De fato, pouco ou quase nunca ensinam as crianças na escola, ainda mais nessa fase, de apropriação do sistema de escrita alfabética, em se tratando de leitores não convencionais, a exercitarem conscientemente a mobilização das estratégias (meta)cognitivas de leitura, pela preocupação que se tem com o domínio do texto verbal escrito, deixando de lado a oportunidade de, em paralelo, fomentar o desenvolvimento da proficiência leitora das crianças em outros tipos de textos, produzidos em outros modos semióticos.

Finalmente, lançamos algumas perguntas relacionadas à mobilização da estratégia de engajamento, embora esse aspecto tenha ocorrido em diversos momentos durante a mediação de leitura. De um modo geral, as três crianças afirmaram ter gostado da narrativa, expressaram suas preferências e opiniões em relação aos personagens. Miguelito, por exemplo, disse não ter gostado do Grande Dinossauro, se identificou mais com Fábio, inclusive disse que seria apenas igual a ele (agiria igual ao pequeno dinossauro) se tivesse que dividir. Dorothy apontou a cena da divisão das jujubas como a que mais gostou, um aspecto que se relaciona também com a estratégia de seleção, já que a criança seleciona, dentre os vários fatos narrados, aquele que considera ser mais relevante para ela.

Malfoy desaprovou o jeito do Grande Dinossauro, achou ele feio e parecido com a "Bruxa Keka", personagem interpretada por Xuxa Meneghel em um extinto programa infantil da Rede Globo. Além da Bruxa Keka, que pode ser um indício de um dos textos audiovisuais aos quais o menino tinha contato em seu cotidiano, Malfoy também conectou a obra a sua realidade, ao identificar o comportamento egoísta do personagem em Luiza, uma de suas coleguinhas de escola, de quem ele disse não gostar.

No que tange à estratégia de repetição, nas sessões individuais de mediação, assim como na sessão coletiva, ela foi mobilizada inúmeras vezes para retomar à leitura do trecho nos casos de interrupções decorrentes das interações estabelecidas pelo mediador e as crianças. Porém, ao contrário do que não aconteceu naquela, nesta sessão houve um caso de retomada da leitura por incompreensão. No caso, Miguelito interrompeu a leitura para recuperar a dinâmica dos turnos de fala dos personagens num determinado ponto da narrativa, ao questionar: "Quem tá falando?", "Quem tá falando aqui?". Foi preciso, então, retomar à leitura de uma porção do texto para que a criança pudesse recuperar o sentido e, assim, acompanhar o percurso narrativo. Talvez seja mais comum a mobilização dessa estratégia com essa função em contextos de mediação de obras desconhecidas, como no caso de *Um Dinossauro Muito, Muito Grande*.

Nesse caso, em termos de subSAC/leitura (Larsen-Freeman, 2006; Franco, 2011; Almeida Jr., Pelosi; Bessa, 2019), podemos relacionar a esse trecho da mediação as seguintes características: a imprevisibilidade, relacionada às diferentes possibilidades de como a obra se conecta com a vida de cada uma daquelas crianças, e a sensibilidade ao *feedback*, relacionada à influência do meio externo, o que pode ser observado na referência à Bruxa Keka e à Luiza, colega de escola de Malfoy que, assim como o Grande Dinossauro, apresentava comportamento egoísta. Além disso, podemos falar também em caos, auto-organização e adaptabilidade, aspectos relacionados à estratégia de repetição por parte de Miguelito, mobilizada com intuito de reestabelecer seu próprio processo de compreensão.

Assim como procedemos na sessão coletiva, concluímos o momento parabenizando e agradecendo as crianças pela participação na atividade, ressaltando a importância da sua colaboração e distribuindo guloseimas, como sempre fizemos no final de cada visita às crianças daquela unidade de acolhimento.

Como pudemos perceber, tanto na sessão coletiva quanto nas sessões individuais, todas as estratégias (meta)cognitivas que elencamos foram mobilizadas, umas mais recorrentes do que outras, e seus contextos de mobilização foram evidenciados.

As mediações de leitura revelaram diversos fluxos interacionais altamente produtivos resultantes da relação texto-mediador-leitor que se refletiram nas constantes interrupções e diálogos sobre a narrativa durante as sessões, gerando uma atividade intensa e dinâmica de interação entre o mediador, as crianças e os mais diversos agentes internos e externos do subSAC/leitura (materialidade linguística, disposição do livro, ilustrações, expectativas, experiências pessoais, performance do mediador, conhecimento de mundo, sentimentos, entre outros elementos).

Apesar da obra *Chapeuzinho Vermelho* ser bastante conhecida, vimos uma participação bastante produtiva das crianças e os fluxos interacionais resultantes dos diálogos estabelecidos entre elas, o mediador e todo o contexto da própria mediação nos permitiram gerar e coletar informações importantes sobre a mobilização das estratégias (meta)cognitivas no processo de compreensão daquele texto pelos participantes.

Mesmo se tratando de uma obra desconhecida pelas crianças, a linguagem objetiva do livro *Um Dinossauro Muito, Muito Grande* facilitou o processo de mediação e compreensão textual, tornando a atividade concisa, mas suficiente para suscitar dados relevantes a respeito da mobilização das estratégias (meta)cognitivas. No contexto individual de mediação da leitura, as crianças se mostraram à vontade para participar e expressar, inclusive, suas limitações, que não as impediram de mobilizar as estratégias de forma produtiva e criativa, tampouco

inviabilizaram a construção dos sentidos do texto. Além disso, o fato de as crianças escolherem a mesma obra nos permitiu constatar o quanto cada mediação de leitura é única e complexa, é por si só um sistema, mesmo partindo de pontos em comum.

Destaca-se o papel das ilustrações nos processos de mediação como um elemento fundamental. Um ponto da visualização muito importante, mas sobre os quais não nos detemos muito durante as breves análises das ilustrações, na perspectiva da GDV, diz respeito aos seis marcadores da modalidade estabelecidos por Kress e van Leeuwen (2006), os quais, de um modo geral, contribuíram para o processo de compreensão suportado pelas imagens, dentre outras coisas. Assim, podemos apontar a diferenciação e o contínuo de **cores**, o detalhamento do plano de fundo, no quesito **contextualização**, os detalhes na **representação** dos personagens e do ambiente narrativo, a presença de **profundidade**, o jogo completo de luz, no quesito **iluminação**, e a escala de diferentes graus de claridade, no quesito **brilho**.

Enfim, as sessões de mediação, os testes de habilidades básicas da lectoescrita, a sondagem das práticas e eventos de letramentos e as atividades lúdicas de expressão/compreensão da linguagem forneceram uma gama de informações bastante significativas que só reforçam a robustez da leitura como um sistema adaptativo e extremamente complexo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quanto mais aumenta nosso conhecimento, mais evidente fica nossa ignorância. (John Kennedy)*

A presente pesquisa, aprovada por meio do parecer consubstanciado de nº 4.912.287, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC), teve como objetivo analisar os fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas de leitura e outros agentes internos e externos do subSAC/leitura, durante o processo de compreensão de textos multimodais (livros impressos e ilustrados de literatura infantil), no âmbito da mediação com crianças leitoras não convencionais, residentes em uma unidade de acolhimento, a fim de entendermos como esses fluxos contribuíam para a construção de sentidos do texto por parte desses indivíduos.

Assim, buscamos responder aos seguintes questionamentos: (1) quais os possíveis fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas e outros agentes e (2) como esses fluxos contribuíam especificamente para a construção de sentidos do texto multimodal, no âmbito da mediação de leitura. Estas, portanto, eram as nossas **perguntas norteadoras** às quais conseguimos responder, à medida que, durante a análise, mostramos as relações e as interações que essas estratégias estabeleciam com outros elementos (aspectos linguísticos, objeto livro, ilustrações, experiências pessoais, performance do mediador, conhecimento de mundo, sentimentos, preferências, expectativas, crenças, valores etc.), quando mobilizadas no processo de compreensão textual. Com isso, atestamos que, sendo a leitura um subSAC, as estratégias (meta)cognitivas assumem o papel de agentes internos dentro desse subsistema.

Diante das respostas às nossas perguntas norteadoras, é possível apontar alguns achados. Vimos que, dependendo do conhecimento ou não da obra pelo leitor, algumas estratégias podem adquirir um *status* diferente do qual assumiria diante dessas variáveis, a exemplo da construção de hipóteses e predição, que se comportavam como antecipação ou ativação dos conhecimentos prévios quando mobilizadas em algumas situações, como no caso de Aslam na primeira sessão da mediação. Assim, como havíamos suposto inicialmente, o conhecimento prévio da obra é uma variável importante. Isso se revelou, por exemplo, na sessão coletiva com as interações e intervenções, sobretudo, de Aslam em relação à construção de hipóteses e às predições sobre a obra *Chapeuzinho Vermelho*, em que, na verdade, a criança mobilizava a estratégia de antecipação, justamente por conhecer muito bem a obra.

Ainda sobre esse aspecto, notamos que a mediação de leitura de uma obra desconhecida configura-se um ambiente mais propício para o controle das estratégias (meta)cognitivas de leitura, porém a interatividade entre leitor-texto-mediador pode ser menor do que na mediação de obras conhecidas, justamente pela imprevisibilidade e as insurgências às condições iniciais serem maior no subSAC/leitura em contexto de mediação de uma obra desconhecida pelo leitor.

Mostramos que há situações nas quais os leitores mobilizam as mesmas estratégias de modo semelhante, estando expostos ao mesmo ambiente (mesma obra, mesmo mediador, mesmas perguntas etc.), mas, mesmo assim, os fluxos interacionais resultantes dessa mobilização serão diferentes, pois os agentes internos do subSAC/leitura podem até ser os mesmos, mas os externos não necessariamente, o que resultará fluxos interacionais diferentes. Dessa forma, apesar de se tratar da mesma obra e do mesmo mediador, cada leitor é um ser complexo, tem suas particularidades, suas limitações e potencialidades que exigirão do mediador uma performance diferente, pois, como já dissemos, cada mediação é única e, por si só, um próprio sistema adaptativo complexo numa escala menor.

A propósito da mediação de leitura, é possível apontar dois tipos de intervenções feitas pelo mediador em contextos de mediação de leitura voltada à verificação da mobilização das estratégias (meta)cognitivas. O primeiro tipo seria a intervenção “interna” que ocorre na narrativa, ou seja, quando o mediador retextualiza e/ou insere elementos não contidos no modo verbal escrito (onomatopeias, marcas de oralidade, comentários, entonação etc.). O segundo tipo seria a “externa”, caracterizada pelas intervenções feitas no decorrer do processo de interpretação através de perguntas lançadas ao leitor, com o intuito de regular a compreensão e/ou, no caso específico desta pesquisa, para estimular a mobilização, a verbalização e, conseqüentemente, a percepção das estratégias (meta)cognitivas.

Quanto aos objetivos específicos, elencamos quatro. O primeiro era **sondar possíveis eventos e práticas de letramentos** vivenciados pelas crianças antes e durante o ingresso na unidade de acolhimento. A sondagem nos permitiu acessar o repertório sociocultural das crianças e identificar aspectos comuns em relação a contextos, inclusive precários, de desenvolvimento de seus letramentos.

Descobrimos que, excetuando Aslan, as outras cinco crianças não tiveram a oportunidade de seus pais/responsáveis ler para elas, contar historinhas ou cantar cantigas. Vimos que Cebolinha e Dorothy não costumavam ver os pais/responsáveis lendo e escrevendo, Malfoy apenas os via escrevendo, Miguelito apenas lendo. Soubemos que Cebolinha, Dorothy e Malfoy não recebiam dos responsáveis nenhum incentivo para estudar e que Dorothy, Malfoy

e Miguelito não recebiam nenhum incentivo para aprender a ler. Surpreendeu-nos o fato de Emília só passar a ouvir músicas depois de ingressar no abrigo. Descobrimos também que Dorothy e Malfoy não costumavam participar de brincadeiras com outras crianças antes do abrigo, sendo que estimular a interação, desde muito cedo, é muito importante para o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico da criança.

Como pudemos perceber, os participantes da nossa pesquisa, antes do ingresso no abrigo, foram privados de algumas vivências socioculturais que contribuem significativamente para o desenvolvimento dos letramentos, da leitura e da escrita.

O segundo objetivo específico era **averiguar possíveis conhecimentos ou domínio de habilidades básicas da lectoescritura**. Os testes nos revelaram que, das seis crianças, quatro delas podíamos considerar como leitoras não convencionais, pois ainda não haviam se apropriado completamente do sistema de escrita alfabética: Cebolinha, apesar dos seus 11 anos, Dorothy, Miguelito e Malfoy. Isso significa dizer que, apenas Aslam e Emília se encontravam num nível ortográfico. As demais crianças estavam em níveis anteriores a este, considerando os estágios de desenvolvimento da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986): Cebolinha apresentava características do nível alfabético, Miguelito estava entre o nível silábico e o silábico-alfabético, enquanto Dorothy e Malfoy se encontravam no nível pré-silábico.

Assim, em termos de habilidades básicas da lectoescritura, descobrimos, por exemplo, que Cebolinha, Dorothy e Malfoy não reconheciam as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; não identificavam sílabas no padrão canônico, não sabiam escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares (Miguelito parcialmente) e que essas quatro crianças não sabiam criar frases simples a partir de elementos dados.

O terceiro objetivo era **relacionar esses conhecimentos com a mobilização das estratégias de leitura durante a mediação**. Podemos destacar duas importantes relações. Durante a sondagem das práticas de letramentos suspeitamos que as crianças haviam assistido a um filme sobre dinossauros que justificaria aquele elemento ser citado pelas crianças em diversas situações. Fato que foi confirmado na sessão individual de Dorothy, revelando a origem comum da motivação que levou as três crianças a escolherem “concidentemente” a mesma obra literária. Já os testes de habilidades básicas da lectoescritura nos ajudou a compreender melhor certos comportamentos relacionados à mobilização de estratégias (meta)cognitivas mais ligadas ao conhecimento linguístico, a exemplo da antecipação de itens lexicais e a inferência de significado de palavras desconhecidas.

O quarto objetivo específico era **identificar os fluxos interacionais** ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas e outros agentes internos e externos do subSAC/leitura durante o processo de compreensão das obras literárias infantis, para que, a partir desses fluxos, pudessemos analisá-los e, assim, atingirmos nossos objetivos gerais de pesquisa, os quais foram alcançados, como já discorremos anteriormente.

Alcançados os objetivos estabelecidos na pesquisa, podemos apontar algumas contribuições que nosso trabalho dará para os futuros estudos na área.

Nossa pesquisa traz como contribuição a ampliação do leque de estratégias (meta)cognitivas apontadas por Solé (2011), agregando estratégias ligadas à multimodalidade (visualização) e à avaliatividade (engajamento), além da proposta de reclassificá-las, considerando não só a etapa predominantemente na qual elas são mobilizadas, como fez referida pesquisadora, mas também consideramos a “natureza” da perspectiva em que ocorrem e o “vínculo” do leitor em relação ao texto. Nesse sentido, recategorizamos as estratégias em *prospectivas, introspectivas, retrospectivas e respectivas*.

Com isso, diferentemente da maioria das pesquisas sobre o assunto, que apresentam as estratégias (meta)cognitivas de forma isolada, mesmo Solé (2011) alertando que a divisão proposta por ela era meramente didática, a perspectiva holística adotada neste trabalho, à luz do paradigma da Complexidade, permitiu-nos evidenciar a mobilização simultânea de algumas estratégias (meta)cognitivas em situações nas quais elas atuavam ora de forma independente, ora de maneira complementar, ora de modo concorrente.

Outra contribuição da nossa pesquisa diz respeito ao alinhamento entre a noção de texto e o paradigma da Teoria da Complexidade, por meio do qual caracterizamos o texto como um (sub)sistema adaptativo complexo. Ainda são bastante escassos trabalhos densos, como teses e dissertações, que tratam sobre o texto nesse viés. Também podem ser apontados como uma contribuição do nosso trabalho, podendo servir de parâmetro para outras pesquisas, as adaptações que fizemos da técnica “protocolo verbal” para adequá-la ao contexto de mediação de leitura e o próprio *Roteiro semiestruturado do protocolo verbal para percepção de estratégias (meta)cognitivas de leitura em contexto de mediação*, instrumental que foi criado especialmente para suprir essa demanda.

Apesar dos exitosos resultados e das valiosas contribuições, nossa pesquisa enfrentou algumas limitações, sobretudo, metodológicas. Uma das nossas limitações foi não poder contar com a colaboração de uma terceira pessoa para tomar notas durante as aplicações. Como a pesquisa foi gravada apenas em áudio (e mesmo nos casos de pesquisas gravadas em audiovisual) é muito importante contar com esse tipo de colaboração, pois, através dela, é

possível captar detalhes, a exemplo de olhares e trejeitos, que podem não ser captados nas gravações, aspectos estes que se configuram dados de pesquisa importantes, já que podem revelar indícios acerca do objeto pesquisado, entre outras coisas.

Infelizmente, só pudemos contar com a colaboração de uma pessoa, amigos que se revezavam para acompanhar o pesquisador nas visitas e, assim, auxiliarem-no operacionalmente: distribuição de material, identificação das crianças, supervisão de uma parte das crianças, enquanto a outra parte realizava outra atividade etc.

Ainda em termos metodológicos, na obra *Um Dinossauro Muito, Muito Grande* aparecem palavras como “vangloriar-se” e “retrucou” as quais poderiam ter sido também objetos de testagem da mobilização da estratégia de inferência de significado de palavras, já que, juntamente de “grosseiro” e “irônico”, os termos “vangloriar-se” e “retrucou” poderiam configurar desconhecidas ou pouco usuais no vocabulário daqueles participantes. Acreditamos que quanto mais o leitor puder exercitar a inferência, uma das estratégias (meta)cognitivas mais complexas, maior serão as chances de se desenvolver uma proficiência leitora avançada, principalmente em contextos autônomos.

Outra limitação metodológica diz respeito ao tempo que tínhamos para a aplicação das atividades com as crianças, pois havia um horário determinado pela unidade de acolhimento para a realização de visitas, tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde. Além disso, devido a outras atividades que as crianças realizavam fora da unidade e a ações que outras pessoas e órgãos realizavam no abrigo, nossas visitas tinham que ser periodicamente agendadas, ocorrendo, muitas vezes, um grande espaçamento entre uma e outra.

Como sugestão para pesquisas futuras, podemos pensar em investigações em torno da mobilização das estratégias (meta)cognitivas em contextos de mediação de livros literários digitais/eletrônicos. Que fluxos interacionais podem ser identificados nesse contexto? Quais os impactos e qual a influência dos aspectos hipertextuais e hipermediáticos na mobilização das estratégias (meta)cognitivas de leitura no processo de compreensão textual face às Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação (TDIC)? Outra sugestão seria verificar a mobilização dessas estratégias em contextos autônomos de leitura, com leitores convencionais. Que aspectos semelhantes e diferentes essas variáveis poderiam produzir?

Por fim, evidenciamos a complexidade envolvida na mobilização das estratégias (meta)cognitivas que as torna tão complexas quanto o próprio sistema adaptativo complexo do qual elas fazem parte, corroborando o papel fundamental que esses agentes internos desempenham no sistema, isto é, no processo de construção de sentidos do texto, seja este materializado estritamente na modalidade verbal escrita, seja em qualquer outra ou em

múltiplas modalidades semióticas, reiterando o quão é necessário e urgente fomentar desde muito cedo, antes mesmo ou em paralelo à apropriação do sistema de escrita alfabética, a mobilização das estratégias (meta)cognitivas de leitura, tornando-as cada vez mais conscientes e presentes na atividade leitora (mediada ou não), contribuindo, assim, para o desenvolvimento de leitores autônomos e proficientes.

Desse modo, ao induzir a verbalização das estratégias (meta)cognitivas mobilizadas durante o próprio processo de compreensão, além de conferir àqueles leitores não convencionais uma participação ativa (não são apenas ouvintes, pelo contrário, são agentes da construção de sentidos do texto), estimulou-se a criatividade e a imaginação destes, contribuiu para o fortalecimento de sua autonomia leitora, para o desenvolvimento de sua proficiência e para a ampliação de seus horizontes de letramentos. E tudo isso porque, durante as mediações, as crianças foram encorajadas a construir hipóteses, ativar seus conhecimentos prévios, fazer antecipações ou predições, verificar o processo de compreensão, engajar-se e refletir sobre comportamentos, atitudes e valores, inferir significados de palavras pelo contexto de uso e atentar-se para a relevância dos aspectos imagéticos na significação do texto, o que nos permite concluir que, seja no contexto individual ou coletivo, a leitura precisa ser mediada, a fim de ser um bom alicerce para uma leitura em contextos mais autônomos.

## REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, P. **Verbal reports and protocol analysis**. Edition handbook of reading research. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

ALMEIDA, T. Andrade; BELMIRO, C. A. Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2016. Disponível in: [encurtador.com.br/lvC47](http://encurtador.com.br/lvC47) Acesso em 20 nov. 2020

ALMEIDA JÚNIOR, A. T. **Categorização como sistema adaptativo complexo**. Fortaleza: FGF Editora, 2016.

ALMEIDA JÚNIOR, A. T; PELOSI, A. C. A categorização como sistema adaptativo complexo no processamento da leitura: fluxo dos atratores no mundo bíblico. In: **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v.10, n.20, mai./ago.2018.

ALMEIDA JÚNIOR, A. T; PELOSI, A. C; BESSA, R. M. Leitura como um subsistema adaptativo complexo. In: **Letras Hoje**. v. 54, n. 2, p.162-171, abr.-jun.2019.

ARMELIN, M. A. M. O; GODOY, M. C. F. Formação de mediadores de leitura: sistematização de duas experiências. **Cadernos CENPEC**: São Paulo, v.1, n.1, p.59-85, dez. 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATAUS, V. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências: Marília, 2013.

BEAUGRANDE, R. A; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.

BECKNER, C. *et al*. Language is a complex adaptive system: position paper. In: **Language Learning**. Boston: Wiley-Blackwell, 2009, p.1-26.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. São Paulo: Vozes, 2006.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1961.

BOYLES, N. N. **Constructing meaning through kid-friendly comprehension strategy instruction**. Gainesville (Florida): Maupin House Publishing, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) acesso em 06 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Censo SUAS 2018: Resultados Nacionais**. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/> acesso em 06 jan. 2020.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

CASCARELLI, C. **Flicts**: livro de artista. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86987> acesso em: 20 nov. 2020

CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS). **Censo e Mapa de Riscos Pessoal e Social do Estado do Ceará de 2018** (CEMARIS 2018). Disponível em <https://www.sps.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2019/11/CEMARIS-2018-PUBLICA%C3%87%C3%83O-compactado-1.pdf> acesso 13 jun. 2020.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 2002.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

COSTA, N. B. **Filosofia da Linguagem**. [Apostila]. Fortaleza: Instituto UFC Virtual, 2012.

COSTA, Y. K. M. **Luís Camargo, um autor-ilustrador e estratégias de leitura**: em foco a formação de crianças leitoras. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências: São Paulo, 2018.

CRAIN-THORESON, C; LIPPMAN, M. Z; MCCLEDON-MAGNUSON, D. Window on comprehension: reading comprehension process and revealed by two think-aloud procedures. In: **Journal of Educational Psychology**. v. 89, n. 4, p. 579-591, 1997.

DIAS, R. G. **A promoção de estratégias metacognitivas no ensino da leitura**: uma investigação com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística: Florianópolis, 2003.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygange, 2005. p.131-143

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUQUE, P. H. A emergência do comportamento linguístico. In: **REVEL**, Nova Hamburgo, v.14, n. 27, p. 151-172, 2016.

DUTRA, V. L. R. Leitura: avaliações oficinas e escola. In: FIGEUIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D. (Orgs.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D, (orgs.). Language as a complex adaptive system. In: **Language Learning**. Boston, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

ERICKSON, F. Ethnographic description. In: AMMON, U., DITTMAR, N.; MATHIER, K. (Org.). **An international handbook of the science of language and society**. v. 2. New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1081-1095.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Ed.). **The Handbook of Qualitative Research in Education**. New York: Academic Press, p. 201-226, 1992.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. **Protocol analysis: verbal reports as data**. Cambridge: MIT Press, 1984.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FISCHER, S. R. **A history of language**. Londres: Reaktion Books, 1999.

FISHER, S. E. *et. al.* Localisation of a gene implicated in a severe speech and language disorder. In: **Nature Genetics**. v.18, n. 2, fev.1998, p. 168-70.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia; BECHER, S; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 12, n.1, p. 183-197, 2013.

FREDERICKSON, C. H. Effects of context-induced processing operations on semantic information acquired from discourse. In: **Cognitive Psychology**. n.1, p.139-166, 1975.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUJITA, M. S. L. A técnica introspectiva e interativa do Protocolo Verbal para observação do contexto sociocognitivo da indexação na catalogação de livros em bibliotecas universitárias: aplicação e análise. In: FUJITA, M.S.L. *et al.* (orgs.) **A indexação de livros: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias. Um estudo de observação do contexto sociocognitivo com protocolos verbais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. *In*: SOUZA, Renata (org.) **ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, C. G. G. S. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? – A educação literária na primeira infância. *In*: UJIIE, N. T; PIETROBON, S. R. G. **Educação, infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014.

GIROTTTO, C. G. G. S. **Primeira infância e educação literária**: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. Projeto de pesquisa (FAPESP). Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GIROTTTO, C. G. G. S. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In*: GIROTTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. (orgs.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E. GOMES PALACIO, M. (orgs.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Groszer, M. *et. al.* Impaired synaptic plasticity and motor learning in mice with a point mutation implicated in human speech deficits. *In*: **Current Biology**. v.18, n.5, mar.2008, p. 354-362

HALLIDAY, M. A. K. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

HARVEY, S; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: Teaching comprehension for understanding and engagement. United States of America (USA): Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HUMBOLDT, W. **On language**: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. *In*: CÀNAVES, Miquel Llobera (Org.). **Competencia Comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Trad. BLIKSTEIN, I; PAES, J. P. São Paulo: Cultrix, 2010.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002. p.17-22.

JEWITT, C. **Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London, New York: Taylor & Francis e-Library, 2005, p.197-199

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R.; van LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: **Discourse as Structure and Processo**. van DIJK, Teun A. (Org.). USA: Sage, 1997.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LAI, C. S. L. *et. al*. The SPCH1 region on human 7q31: genomic characterization of the critical interval and localization of translocations associated with speech and language disorder. In: **American Journal of Human Genetics**. v.67, n.2, ago.2000, p.357-368.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 27, n. 4, p.590-619, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. CAMERON, L. Complex systems and applied linguistics. In: **International Journal of Applied Linguistics**. v.17, n.2, p. 226–239, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Having and doing: Learning from a complexity theory perspective. In: SEEDHOUSE, P.; WALSH, S.; JENKS, C. (Eds.). **Conceptualising Learning in Applied Linguistics**. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2010, p. 52-68.

LEFFA, V. J. Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. In: **ReVEL**. v.14, n.27, p.01-12, 2016.

LEMOV, D. **Aula nota 10: quarenta e nove técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Trad. BECK, L. São Paulo: Fundação Lemann, 2011.

LEITE, M. J. C. F. **As atividades de leitura dos alunos do 9º do ensino fundamental: reflexões sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores: Campina Grande, 2014.

LIMA, L. E. C. Mediação da Leitura e formação do leitor. In: NETTO, R; LIMA, L. E. C. (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fascículo I. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p.3-16.

LINDEN, S. van D. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOPES, M. C. C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino-aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 1997.

LOWENFELD, V. **A Criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LUPTON, E; PHILLIPS, J. C. **Novos fundamentos do design**. Trad. BORGES, C. São Paulo: Cosac Naify, 2008. Disponível em: [encurtador.com.br/jyY78](http://encurtador.com.br/jyY78) acesso em: 20 nov. 2020

MACDERMOT, K. D. *et. al.* Identification of FOXP2 truncation as a novel cause of developmental speech and language deficits. In: **American Journal of Human Genetics**. v.76, n.6, jun.2005, p.1074-1080.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image–text relations in new (and old) media. In: **Visual communication**. v.4, n.3, p.339–374, 2005.

MARTINS, G. V. **Estratégias metacognitivas de leitura na interação com contos**: a percepção do discurso universal no texto literário. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras): Recife, 2016.

MELO, J. A. L. **Tiras jornalísticas e ensino: estratégias de leitura do texto icônico-verbal**. Dissertação (mestrado). Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada: Taubaté, 2008.

MODESTO-SILVA, K. A. A. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia: Presidente Prudente, 2019.

MOITA-LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MORAIS, M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético**: formação de memórias. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras): Araguaína, 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEVES, D. A. B. **Aspectos metacognitivos na leitura do indexador**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte: 2004.

NUNES, G. A escrita em inglês como sistema adaptativo complexo: o desenvolvimento da fluência, precisão e complexidade gramatical por meio das TIC. In: **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. v.7, n.1, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> acesso 06 dez. 2019

PAES DE BARROS, C. G. **Compreensão ativa e criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese (Doutorado) - LAEL PUC. São Paulo, 2005. Disponível em [www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html) acesso em: 20 nov. 2020

PAES DE BARROS, C. Capacidades de leitura de textos multimodais. In: **Polifonia**. v. 16 n. 19, 2009, p.161-186

PAIVA, V. L. M. O. **Entrevista para o projeto do livro conversas com linguistas aplicados**. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/conversa.doc>> acesso 17 abr. 2020

PAIVA, V. L. M. O; CORRÊA, Y. Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. In: **ReVEL**. v.14, n. 27, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. In: **ReVEL**. v.14, n.27, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

PRESLEY, M; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of Reading**: the nature of constructively reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

PRESLEY, M. **Reading instruction that works**: the case for balanced teaching. New York: Guilford, 2002.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: **Glossário CEALE**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> acesso: 29 abr. 2020

ROBINSON, E. R. **Readings about children's literature**. New York: D. Mackay Co., 1966.

ROJO, R. H. R. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança**: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERAFINI, F. **Reading multimodal texts**: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41. 2: 85-104, 2010.

SERRA CAPELLERA, J; OLLER BARNADA, C. Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. In: **Aula de innovación educativa**. n. 59, p. 24-27, 1997.

SERRA CAPELLERA, J. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana (org.). **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

SILVA, S. M. **Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (ProfLetras): Campina Grande, 2019.

SILVESTRE, C. Literacia multimodal. Contributos para uma literacia multimodal. In: VIEIRA, J; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, Distrito Federal: J. Antunes Vieira, 2015.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó, 2011.

SOUZA, S. F. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia: São Paulo, 2009.

TURRION, C. **Narrativa infantil y juvenil digital**. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario? Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2014.

VALENÇA, A. C. (org). **Aprendizagem organizacional 123 aplicações práticas de arquétipos sistêmicos**. São Paulo: Senac, 2011.

van DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS****1. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data de aplicação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Unidade de Acolhimento Institucional:

**2. INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES:**

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

Nome da criança:

Sexo:

Idade:

Codificação da criança:

Nome fictício:

### **3. PRÁTICAS RELACIONADAS AO CAMPO DA VIDA COTIDIANA**

Crianças, farei uma pergunta e a resposta de vocês tem que ser em gesto. Quem achar que sim, responde com um “joinha” para cima [mostrar placa nº1], quem achar que não, responde com um “joinha” para baixo [mostrar placa nº2], quem não souber, faz expressão de dúvida [mostrar placa nº3].

#### **3.1. Os pais, ou responsáveis por vocês, sabiam ler e escrever?**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

#### **3.2. Levanta a plaquinha quem costumava ver seus pais, ou responsáveis, lendo!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

#### **3.3. Levanta a plaquinha quem costumava ver seus pais, ou responsáveis, escrevendo!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**3.4. Levanta a plaquinha quem os pais ou responsáveis costumavam ler para vocês ou contavam historinhas, cantavam cantigas!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**3.5. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costumava assistir a filmes ou desenhos animados, transmitidos pela tevê ou pelo celular!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**3.6. Levanta a plaquinha, antes do abrigo, costumava ouvir músicas transmitidas através de aparelho de som ou pelo celular!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**3.7. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costumava brincar sozinho(a) com bonecos(as)/brinquedos e inventa historinhas com esses bonecos(as)/brinquedos!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**3.8. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costumava “brincar” com livros, jornais, revista etc.!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**4. PRÁTICAS RELACIONADAS AO CAMPO DA VIDA PÚBLICA**

**4.1. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, participava de brincadeiras com outras crianças em espaços públicos (rua, praça etc.)!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**4.2. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, ouvia e prestava atenção em canções ou propagandas que circulavam em espaços públicos (rua, praça etc.)!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**4.3. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, ouvia e prestava atenção em apresentações artísticas que aconteciam em espaços públicos!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**4.4. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costuma ir a estes locais que irei dizer!**

<b>CINEMA</b>	<b>C01.10F</b>	<b>C02.11M</b>	<b>C03.6M</b>	<b>C04.5F</b>	<b>C05.10M</b>	<b>C06.5M</b>	<b>C07.3F</b>
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

<b>ESPETÁCULO (teatro, dança, música, circo etc.)</b>	<b>C01.10F</b>	<b>C02.11M</b>	<b>C03.6M</b>	<b>C04.5F</b>	<b>C05.10M</b>	<b>C06.5M</b>	<b>C07.3F</b>
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

<b>EXPOSIÇÃO (museu, feira de livros, pinturas etc.)</b>	<b>C01.10F</b>	<b>C02.11M</b>	<b>C03.6M</b>	<b>C04.5F</b>	<b>C05.10M</b>	<b>C06.5M</b>	<b>C07.3F</b>
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

<b>IGREJA (cultos, missa, catecismo, escolinha bíblica etc.)</b>	<b>C01.10F</b>	<b>C02.11M</b>	<b>C03.6M</b>	<b>C04.5F</b>	<b>C05.10M</b>	<b>C06.5M</b>	<b>C07.3F</b>
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

## **5. PRÁTICAS RELACIONADAS AO CAMPO DA VIDA EDUCACIONAL**

### **5.1. Levanta a plaquinha quem os pais, ou responsáveis, incentivam você a estudar!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

### **5.2. Levanta a plaquinha quem os pais, ou responsáveis, incentivam a aprender a ler!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

### **5.3. Levanta a plaquinha quem os pais ou responsáveis incentivam a aprender a escrever!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

### **5.4. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, frequentava a escolinha ou a creche!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**5.5. Agora que está no abrigo, você está frequentando a escola ou estudando?**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**5.6. Levanta a plaquinha quem conhece o alfabeto!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**5.7. Levanta a mão quem aprendeu ou está aprendendo a ler!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**5.8. Levanta a mão quem aqui aprendeu ou está aprendendo a escrever!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>							
<b>Não</b>							
<b>Não sei</b>							

**APÊNDICE B - TESTES DE SONDAGEM DE HABILIDADES BÁSICAS DA LECTOESCRITURA****Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:**

[Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras]

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu]

Q

J

S

R

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

**F G H \_ J**

**E**

**K**

**I**

**L**

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

MALA

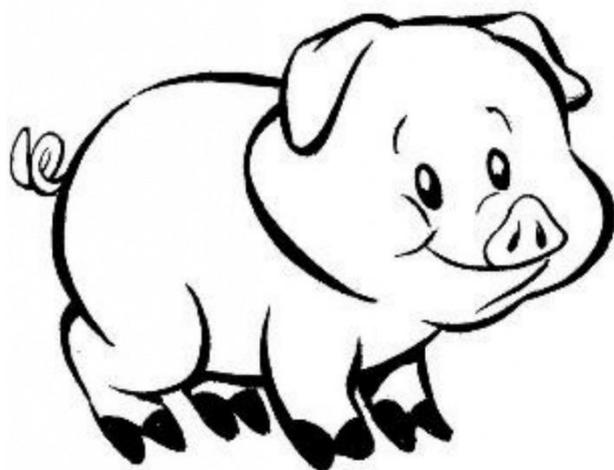
MACA

NADA

NATA

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)



**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

- PETECA
- TEREZA
- TAPETE
- PAREDE

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

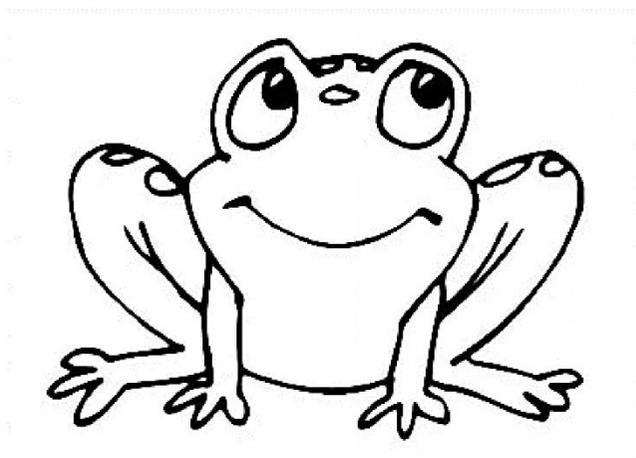
[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

- ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.
- ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.
- ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.
- AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

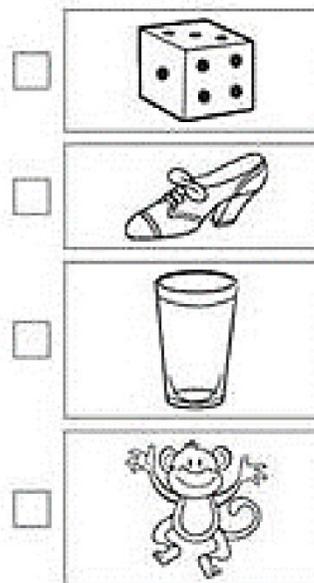
[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]

 1 2 3 4

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]



Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

**Meu nome é:**

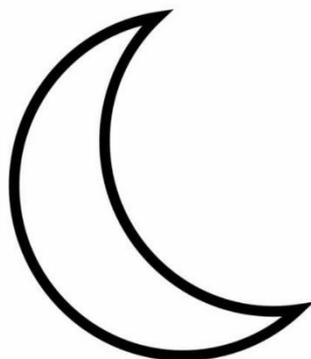
Fonte: Pesquisador.

**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

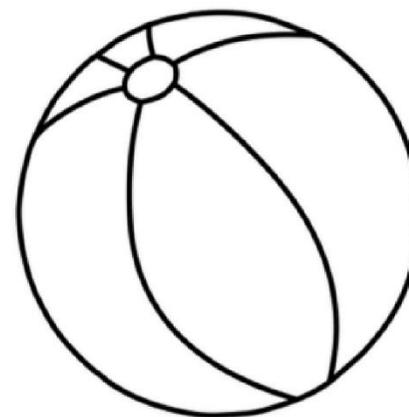
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



---



---



---

Fonte: Pesquisador.

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 1 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:**

Fonte: Pesquisador.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO PROTOCOLO VERBAL PARA PERCEPÇÃO DE ESTRATÉGIAS (META)COGNITIVAS DE LEITURA EM CONTEXTO DE MEDIAÇÃO**

### **DADOS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA**

Título da obra: \_\_\_\_\_ Sessão: \_\_\_\_\_  
 Codificação da criança: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **1. PERGUNTAS RELACIONADAS ÀS ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS ANTES DA LEITURA**

**1º Momento:** O pesquisador deverá dispor de variados livros de literatura infantil (clássicos e não clássicos, dependendo da sessão individual), depois deve averiguar se a criança conhece (sessão 1) ou não conhecem (sessão 2) aqueles livros. Se for sessão 2, o pesquisador deverá retirar os livros conhecidos. Depois, estando certificado de que os livros estão de acordo com a sessão, o pesquisador deverá pedir que a criança escolha aquele que gostaria de ser lido para ela.

#### **1.1. Estratégia de Motivação:**

**1.1.1. Qual desses livros você gostaria que fosse lido para você?**

**1.1.2. Por que você escolheu esse livro? Por que você gostaria que esse livro fosse lido?**

**1.1.3. O que você espera com a leitura desse livro?**

#### **1.2. Estratégia de Predição e Ativação de conhecimentos prévios:**

**1.2.1. Você acha que esse livro vai falar sobre o quê?**

**1.2.2. Por que você acha isso? Com base em que você acha isso?**

**1.2.3. Lerei o título para você (o pesquisador ler o título da obra). Agora considerando esse título, você continua achando que o livro falará sobre...? Por quê?**

**1.2.4. Ainda considerando o título, o que mais encontraremos na estorinha contida nele?**

**1.2.5. Você acha que esse título tem a ver com a ilustração que você vê na capa?**

**1.2.6. Fale um pouco sobre essa ilustração da capa. (Se a criança já tiver falado algo sobre a ilustração da capa antes, pedir que fale um pouco mais e improvisar perguntas que explore a interpretação feita pela criança em relação aos elementos não verbais contidos na capa).**

**1.2.7. Lerei o nome do autor desse livro (o pesquisador ler o título da obra). Você conhece esse autor? Já ouviu falar sobre ele? Se sim, o que sabe sobre ele?**

**1.2.8. Espaço para registros relacionados à Estratégia de Predição:**

### **1.3. Estratégia de Verificação:**

**2º Momento:** O pesquisador pedirá que a criança dê uma folheada brevemente no livro que escolheu e, em seguida, fará as seguintes perguntas:

**1.3.1. O que mais lhe chamou atenção nessa “olhadinha” rápida que você fez do livro?**

**1.3.2. Você continua achando que o livro falará sobre...? Por quê?**

**1.3.3. Você disse que encontraríamos [tais coisas] nesse livro. Agora que você deu uma olhadinha rápida nele, há mais coisas que talvez encontremos na historinha contida nele?**

**3º Momento:** O pesquisador, então, dirá para a criança que começará a leitura do livro. Nesse momento, o pesquisador explicará o que será feito, que ao longo da leitura voltará a fazer outras perguntas. É importante pedir à criança que fique atenta e dizê-la que ela poderá interagir e fazer perguntas a qualquer momento durante a mediação da leitura.

## **2. PERGUNTAS RELACIONADAS ÀS ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS DURANTE A LEITURA**

**4º Momento:** O pesquisador, antes de oralizar o cotexto verbal escrito, deverá pedir à criança que analise a ilustração (fale sobre suas impressões), partindo dos seguintes pontos:

### **2.1. Estratégia de Visualização:**

**2.1.1. O que você vê nessa ilustração?**

**2.1.2. Considerando essa ilustração, me fale um pouco sobre o que ela nos diz, ou seja, sobre o que está sendo contado por meio dela.**

**2.2.3. Por que você acha que a ilustração nos diz isso/nos conta isso?**

### **2.2. Estratégia de Verificação:**

**2.2.1. Vamos ver se o que você disse é confirmado, se corresponde com o que lerei?**

**5º momento:** O pesquisador, então, iniciará a leitura do cotexto verbal escrito da página em que se encontra a ilustração analisada pela criança. Logo em seguida, perguntará se a análise que ela fez da ilustração corresponde com o que foi lido:

**2.2.2. Então, o que eu acabei de ler corresponde com o que você falou sobre a ilustração?**

**OBSERVAÇÃO:** OS MOMENTOS 4º E 5º DEVEM SE REPETIR AO LONGO DA MEDIAÇÃO, TODA VEZ QUE SE DEPARAR COM UMA ILUSTRAÇÃO.

**2.3. Estratégia de Inferência do significado de palavra:** O pesquisador previamente escolherá uma palavra do texto e substituirá por uma inventada toda vez que ela aparecer no cotexto verbal, a fim de abordar a estratégia de inferência do significado de um termo desconhecido. Caso a criança pergunte o que significa, o pesquisador deverá evitar revelar seu significado, deixando claro que descobrirão juntos até o final da mediação de leitura.

**6º Momento:** O pesquisador retomará a leitura do contexto verbal escrito até uma determinada parte do livro e, em seguida, interromperá a leitura, fazendo as seguintes perguntas:

#### **2.4. Estratégia de Síntese:**

**2.4.1. O que foi lido até agora? Você poderia resumir para mim o que foi lido até então?**

#### **2.5. Estratégias de Construção de Hipótese?**

**2.5.1. E o que você acha que acontecerá depois dessa parte, nas próximas páginas?**

**2.5.2. Por que você acha que acontecerá isso? Com base em que você acha isso?**

**7º Momento:** O pesquisador terá previamente colado um papel autoadesivo sobre uma palavra do contexto verbal escrito, localizada no final da página (a última palavra da página). Nesse momento, pausará a leitura ao se deparar com o trecho ocultado (diminuindo o ritmo da oralização). Espera-se que a criança faça a antecipação da palavra, caso contrário o pesquisador deverá perguntar:

#### **2.6. Estratégia de Antecipação de Item Lexical:**

**2.6.1. Que palavra você acha que foi “escondida”? Vou reler o trecho... (e reler o trecho).**

**2.6.2. Por que você acha que é essa palavra (que está “escondida”)?**

**OBSERVAÇÃO:** O pesquisador não deverá revelar a palavra ocultada, mesmo que a criança a tenha acertado/adivinhado. O pesquisador prosseguirá com a mediação.

### **3. PERGUNTAS RELACIONADAS ÀS ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS APÓS A LEITURA**

**8º Momento:** Ao finalizar a leitura, o pesquisador deverá alertar a criança que a mediação ainda não acabou. Prosseguirá com as perguntas que averiguarão a compreensão global da obra que acabou de ser lida.

#### **3.1. Estratégia de Síntese/Seleção:**

**3.1.1. Então, do que fala o livro? Qual é o assunto (ou tema) principal dessa obra?**

**3.1.2. Perguntar sobre os aspectos principais/constituintes da narrativa.** (Onde e quando se passa a estória? Quem são os personagens dessa estorinha? Há um protagonista/ personagem principal nessa estorinha? Quem seria? Que problema os personagens dessa estorinha enfrentam? Qual o momento mais surpreendente dessa estorinha? O problema que enfrentavam os personagens é resolvido? De que forma?)

**3.1.3. Se você fosse contar a estorinha para alguém, como você (re)contaria? Imagine que eu seja essa pessoa.... Vamos lá!**

### **3.2. Estratégia de inferência de informações:**

**3.2.1. Não sei se você percebeu, mas existe uma lição nessa estorinha, ou seja, ela nos passa um ensinamento. Qual seria essa lição, esse “ensinamento”, que a estorinha contida neste livro tenta passar para nós?**

### **3.3. Estratégia de Verificação:**

**9º Momento:** O pesquisador recorrerá à estratégia de verificação, começando pelas palavras alteradas no contexto verbal (inventada e ocultada), momento em que os adesivos serão retirados.

**3.3.1. Então, agora que finalizamos a leitura, você conseguiu “adivinhar” o significado daquela palavra desconhecida (se referindo à palavra inventada)?** (Caso a resposta seja afirmativa, perguntar qual e por quê. Caso a resposta seja negativa, o pesquisador deverá improvisar perguntas associando às ilustrações que ajudem a criança a inferir. Se ela não conseguir, o pesquisador deverá retirar os adesivos).

**3.3.2. Com relação àquela palavra ocultada (“escondida”), vamos verificar que palavra é, se você acertou?** (O pesquisador volta à página onde se encontra a palavra e retira o adesivo).

**3.3.3. Agora que terminamos a leitura, veremos quais pontos apontados por você, antes de começarmos a leitura, em relação ao título, à capa, ao assunto etc. conferem com o que acabamos de ler?**

**10º Momento:** O pesquisador deverá perguntar o que a criança achou da mediação e o porquê. Depois, deverá fazer perguntas que permitam à criança elaborar respostas pessoais (refletir) tomando o texto como referência, a exemplo de:

### **3.4. Estratégia de Engajamento:**

**3.4.1. O que você achou sobre a atitude do/a personagem [tal]?**

**3.4.2. O que você teria feito no lugar dele/a?**

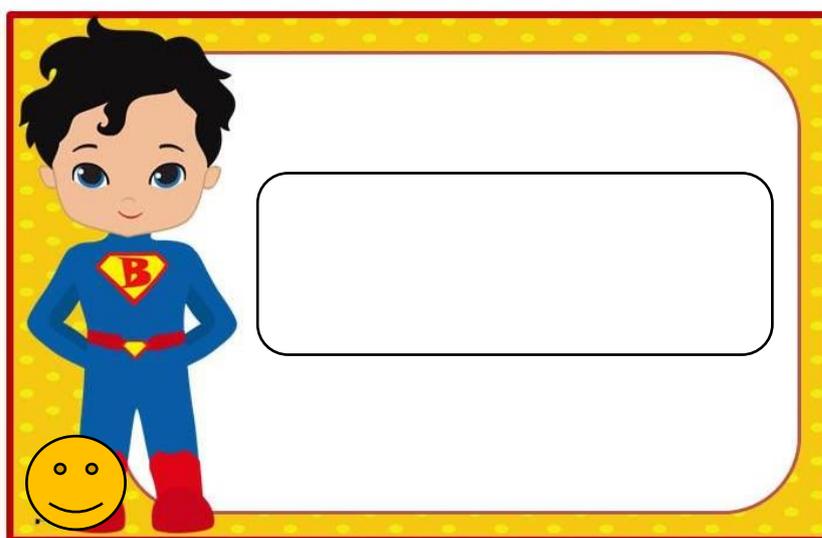
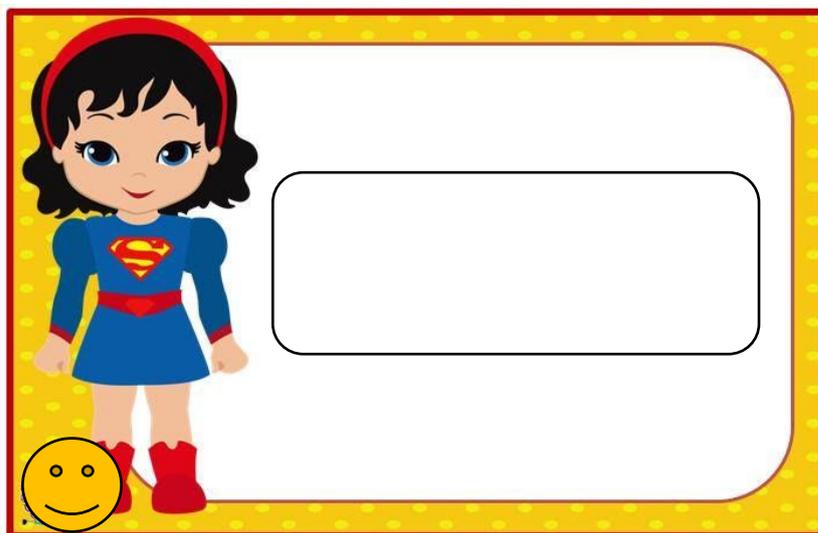
**3.4.3. Você já vivenciou [situação/experiência específica abordada na obra]? Se sim, como foi?**

**3.4.4. Você gostaria de vivenciar [situação/experiência específica abordada na obra]? Por quê?**

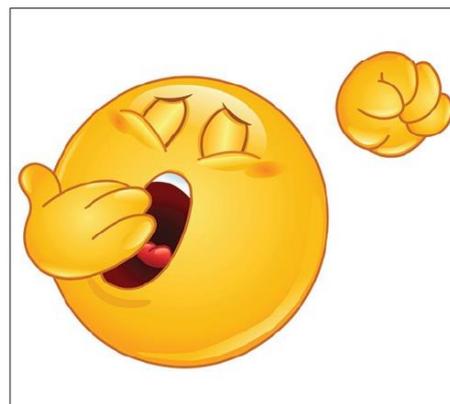
**3.4.5. Se você pudesse dizer algo para o narrador ou para algum personagem dessa historinha, o que diria?**

Feito isso, o pesquisador concluirá a mediação, agradecendo e parabenizando a criança pela participação.

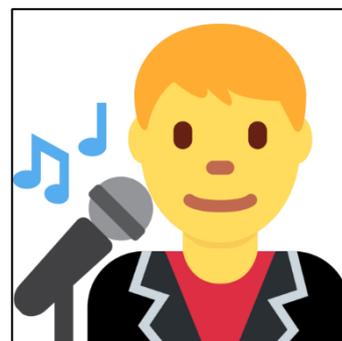
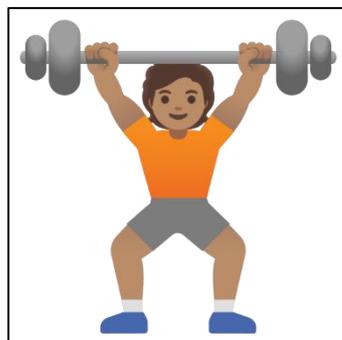
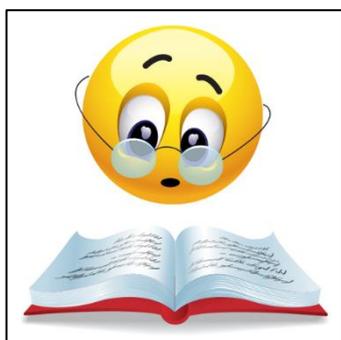
APÊNDICE D - MODELO DE CRACHÁS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES



APÊNDICE E - CARTÕES DE *EMOTICONS* DA ATIVIDADE 1 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO



APÊNDICE F - CARTÕES DE EMOJIS DA ATIVIDADE 3 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO



**APÊNDICE G - PLAQUINHAS DE RESPOSTAS USADAS NAS ETAPAS DA PRIMEIRA E SEGUNDA FASES DA PESQUISA**

**SIM**



**NÃO**



**NÃO**

**SEI**



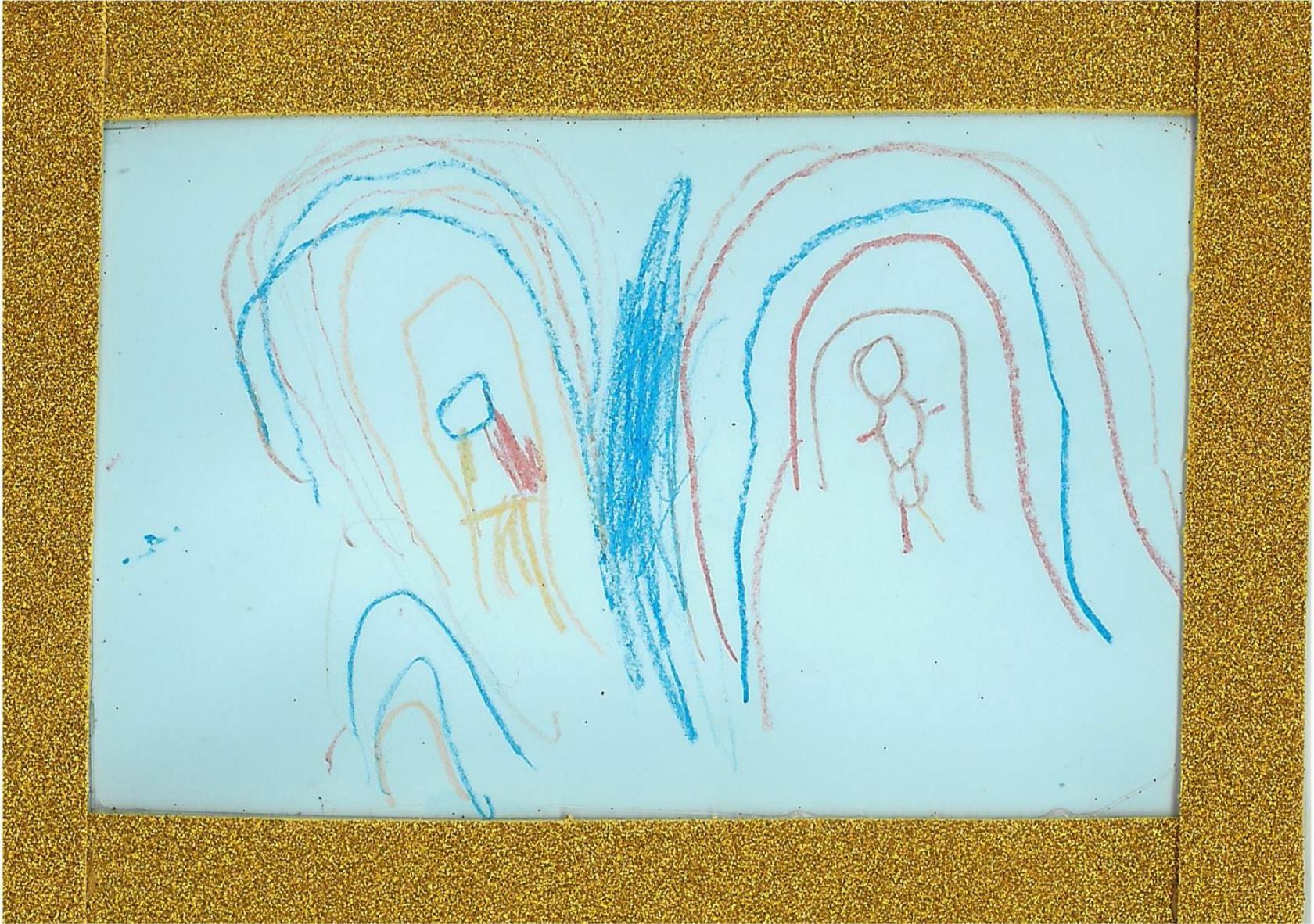
**ANEXO A - PINTURA DO CORAÇÃO ENVOLTO DAS MÃOS CARIMBADAS PRODUZIDA PELOS PARTICIPANTES NA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE FAMILIARIZAÇÃO**

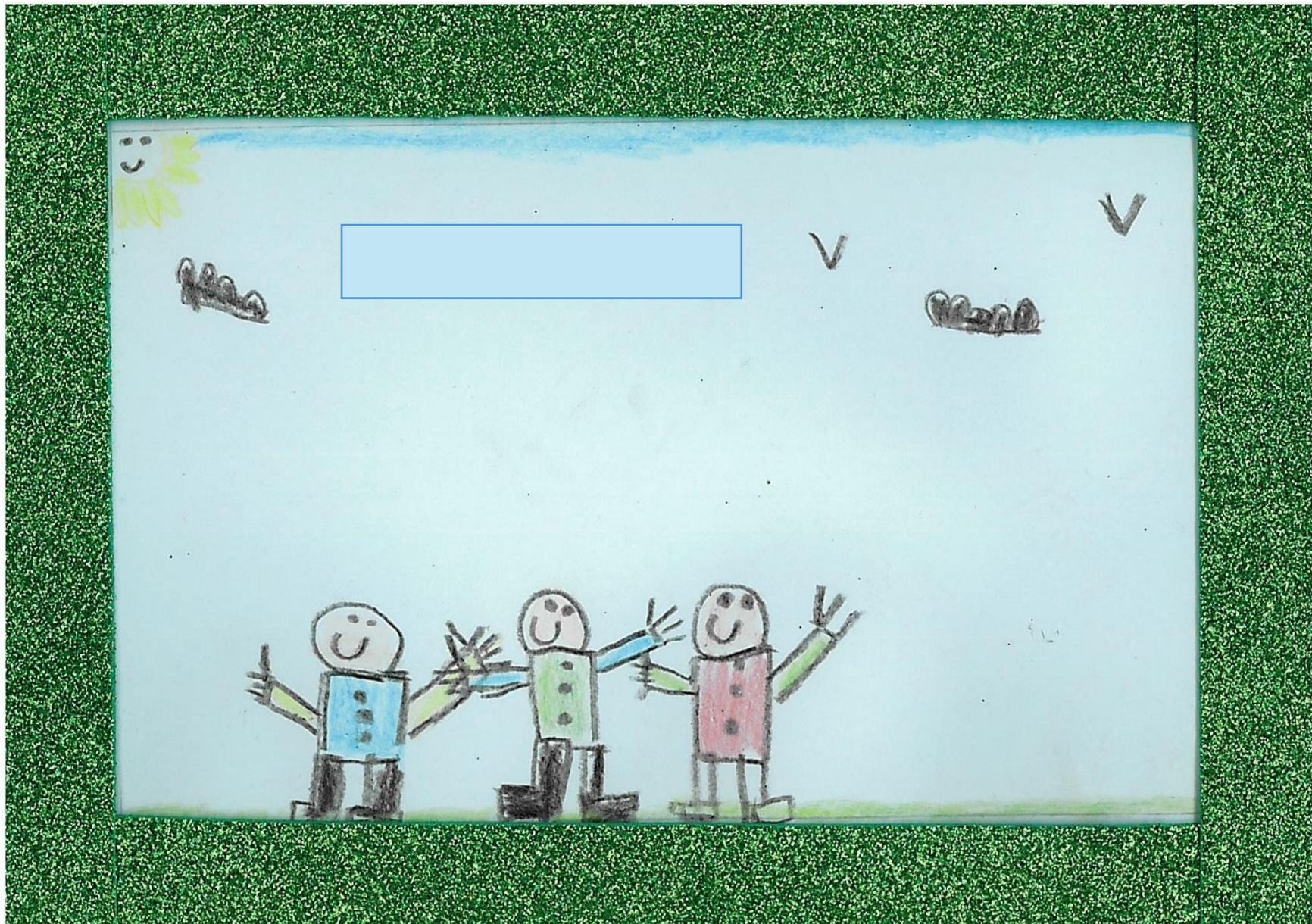


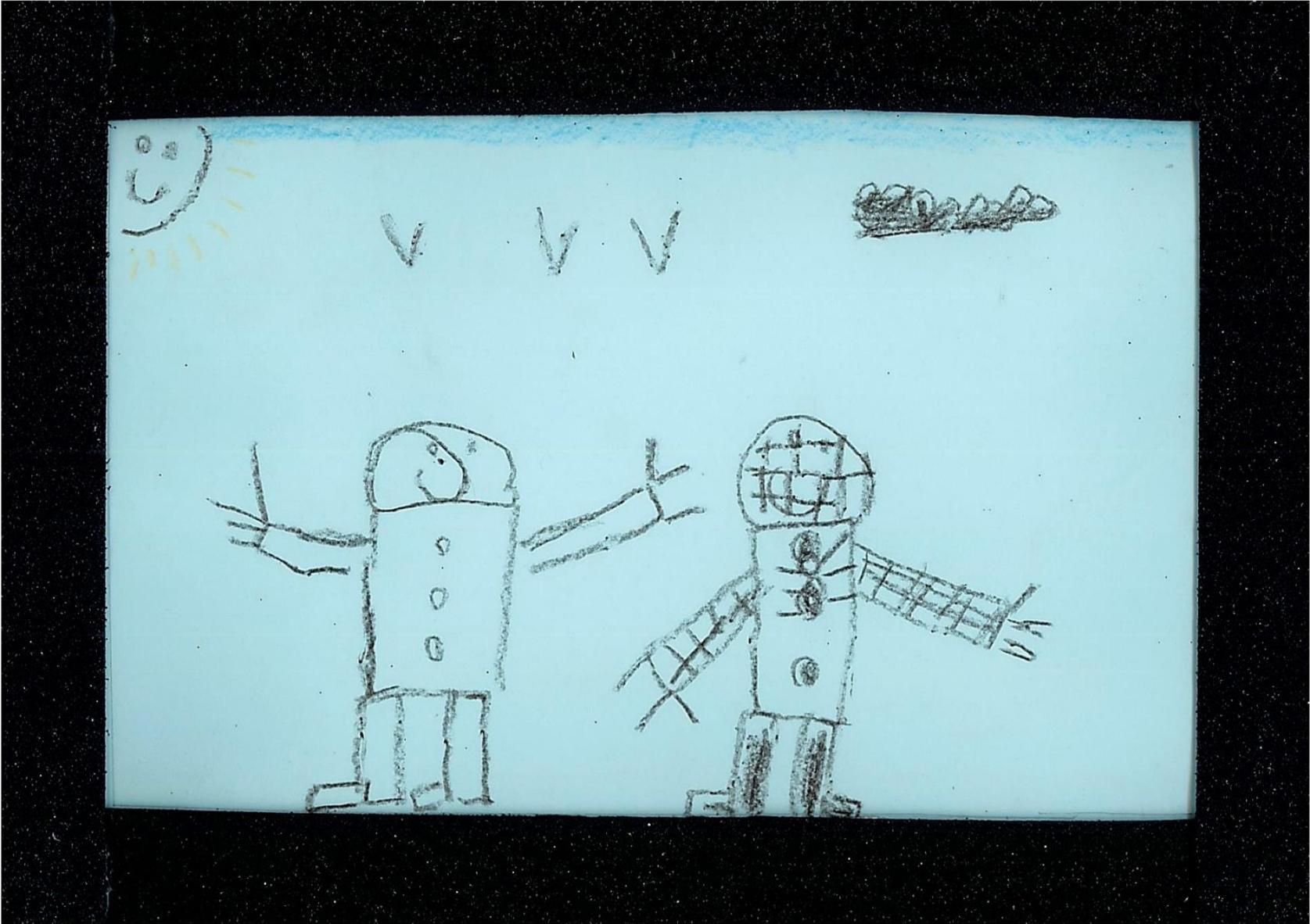
**ANEXO B - DESENHOS CONFECCIONADOS PELOS PARTICIPANTES NA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO**























**ANEXO C - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DE SONDAAGEM DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS****1. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data de aplicação: 10 / 09 / 2022

Unidade de Acolhimento Institucional: [REDACTED]

**2. INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES:**

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Feminino

Idade: 10 anos

Codificação da criança: C01.10F

Nome fictício: Emília (Sítio do Pica-Pau Amarelo)

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Masculino

Idade: 11 anos

Codificação da criança: C02.11M

Nome fictício: Cebolinha (Turma da Mônica)

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Masculino

Idade: 6 anos

Codificação da criança: C03.6M

Nome fictício: Miguelito (Mafalda)

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Feminino

Idade: 5 anos

Codificação da criança: C04.5F

Nome fictício: Dorathy (O Mágico de Oz)

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Masculino

Idade: 10 anos

Codificação da criança: C05.10M

Nome fictício: Aslam (As Crônicas de Namia)

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Masculino

Idade: 5 anos

Codificação da criança: C06.5M

Nome fictício: Malfoy (Harry Potter)

Nome da criança: [REDACTED]

Sexo: Feminino

Idade: 3 anos

Codificação da criança: C07.3F

Nome fictício: Alice (Alice no País das Maravilhas)

### 3. PRÁTICAS RELACIONADAS AO CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Crianças, farei uma pergunta e a resposta de vocês tem que ser em gesto. Quem achar que sim, responde com um “joinha” para cima [mostrar placa nº1], quem achar que não, responde com um “joinha” para baixo [mostrar placa nº2], quem não souber, faz expressão de dúvida [mostrar placa nº3].

#### 3.1. Os pais, ou responsáveis por vocês, sabiam ler e escrever?

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X		/
Não						X	
Não sei							/

#### 3.2. Levanta a plaquinha quem costumava ver seus pais, ou responsáveis, lendo!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X		X		X		/
Não							
Não sei		X		X		X	/

#### 3.3. Levanta a plaquinha quem costumava ver seus pais, ou responsáveis, escrevendo!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X				X	X	/
Não							
Não sei		X	X	X			/

#### 3.4. Levanta a plaquinha quem os pais ou responsáveis costumavam ler para vocês ou contavam historinhas, cantavam cantigas!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X		/
Não							
Não sei						X	/

3.5. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costumava assistir a filmes ou desenhos animados, transmitidos pela tevê ou pelo celular!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							
Não sei							

3.6. Levanta a plaquinha, antes do abrigo, costumava ouvir músicas transmitidas através de aparelho de som ou pelo celular!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim		X	X	X	X	X	/
Não	X						
Não sei							

3.7. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costumava brincar sozinho(a) com bonecos(as)/brinquedos e inventa historinhas com esses bonecos(as)/brinquedos!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X		/
Não							
Não sei						X	

3.8. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costumava “brincar” com livros, jornais, revista etc.!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X		X	/
Não					X		
Não sei							

#### 4. PRÁTICAS RELACIONADAS AO CAMPO DA VIDA PÚBLICA

4.1. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, participava de brincadeiras com outras crianças em espaços públicos (rua, praça etc.)!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X		X		/
Não							
Não sei				X		X	/

4.2. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, ouvia e prestava atenção em canções ou propagandas que circulavam em espaços públicos (rua, praça etc.)!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							
Não sei							/

4.3. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, ouvia e prestava atenção em apresentações artísticas que aconteciam em espaços públicos (rua, praça etc.)!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							
Não sei							/

4.4. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, costuma ir a estes locais que irei dizer!

CINEMA	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							
Não sei							/

ESPETÁCULO (teatro, dança, música, circo etc.)	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X		/
Não						X	/
Não sei							/

EXPOSIÇÃO (museu, feira de livros, pinturas etc.)	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							/
Não sei							/

IGREJA (cultos, missa, catecismo, escolinha bíblica etc.)	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							/
Não sei							/

## 5. PRÁTICAS RELACIONADAS AO CAMPO DA VIDA EDUCACIONAL

### 5.1. Levanta a plaquinha quem os pais, ou responsáveis, incentivam você a estudar!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X		X		X		/
Não							/
Não sei		X		X		X	/

### 5.2. Levanta a plaquinha quem os pais, ou responsáveis, incentivam a aprender a ler!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X			X		/
Não			X				/
Não sei				X		X	/

5.3. Levanta a plaquinha quem os pais ou responsáveis incentivam a aprender a escrever!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X			X	X	/
Não							/
Não sei			X	X			/

5.4. Levanta a plaquinha quem, antes do abrigo, frequentava a escolinha ou a creche!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							/
Não sei							/

5.5. Agora que está no abrigo, você está frequentando a escola ou estudando?

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X	X	X	X	/
Não							/
Não sei							/

5.6. Levanta a plaquinha quem conhece o alfabeto!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X			X		/
Não			X	X		X	/
Não sei							/

5.7. Levanta a mão quem aprendeu ou está aprendendo a ler!

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
Sim	X	X	X		X		/
Não				X		X	/
Não sei							/

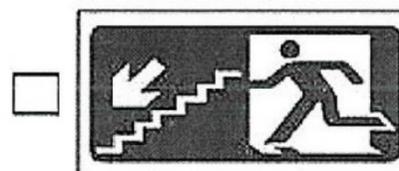
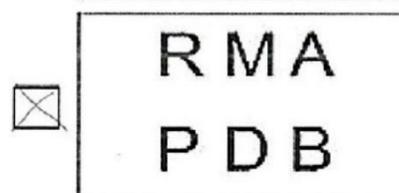
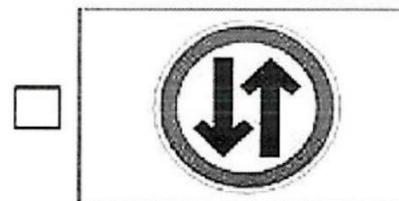
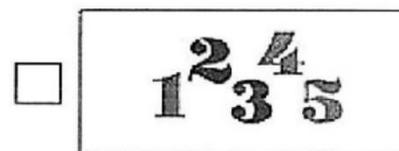
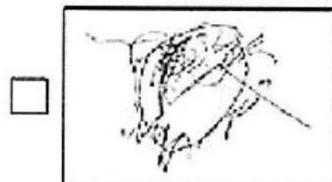
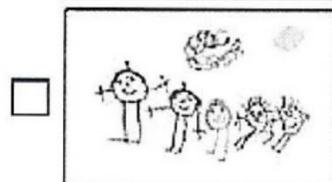
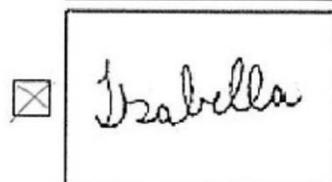
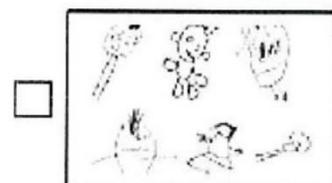
**5.8. Levanta a mão quem aqui aprendeu ou está aprendendo a escrever!**

	C01.10F	C02.11M	C03.6M	C04.5F	C05.10M	C06.5M	C07.3F
<b>Sim</b>	X	X	X	X	X		
<b>Não</b>						X	
<b>Não sei</b>							

## ANEXO D - TESTES RESPONDIDOS DE SONDAGEM DE HABILIDADES BÁSICAS DA LECTOESCRITURA

Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:

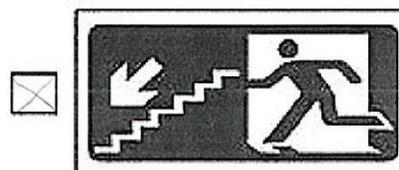
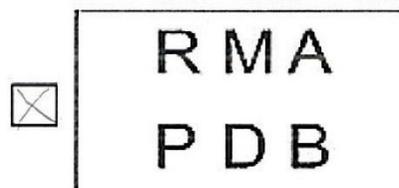
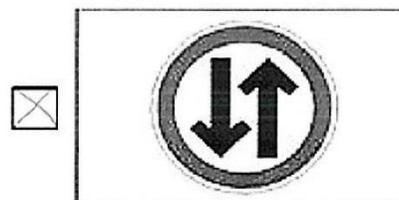
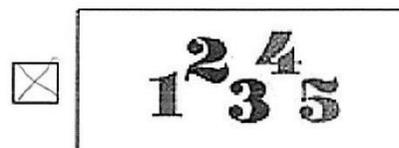
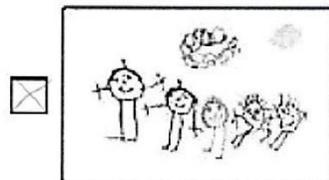
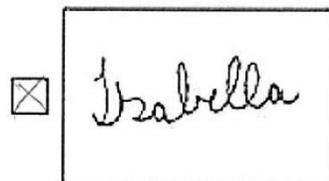
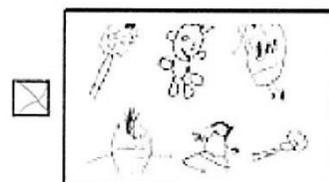
[Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras]



ASLAM

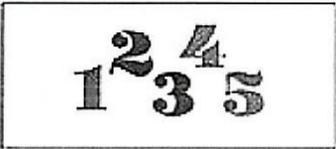
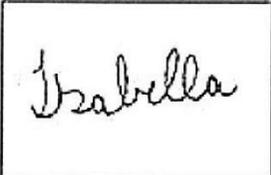
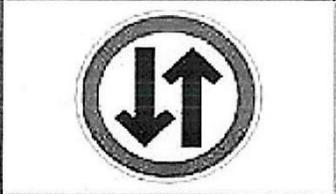
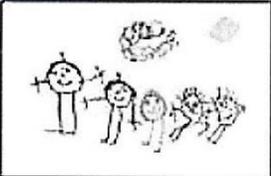
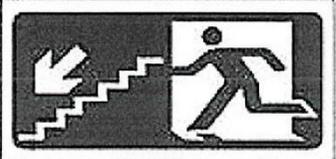
Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:**  
[Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras]



CEBOLINHA

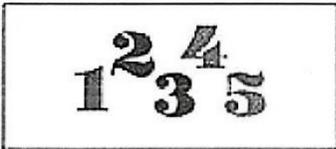
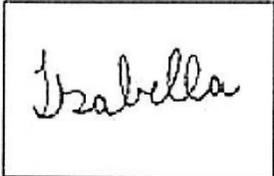
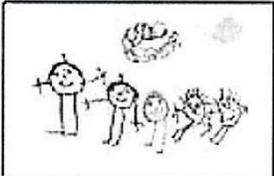
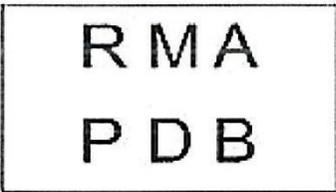
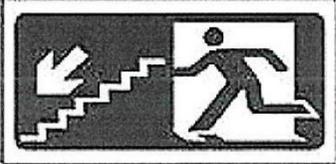
**Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:**  
 [Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras]

<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

DOROTHY

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

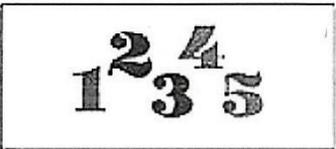
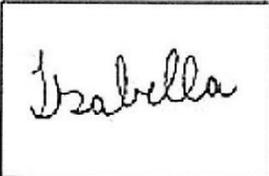
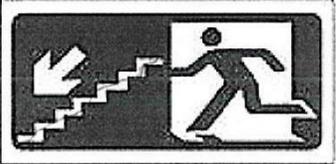
**Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:**  
 [Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras]

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

EMÍLIA

**Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:**

[Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras]

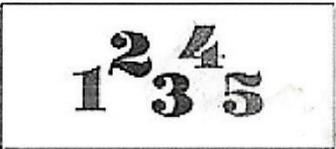
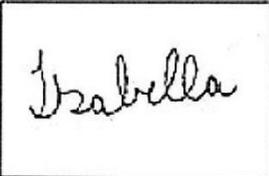
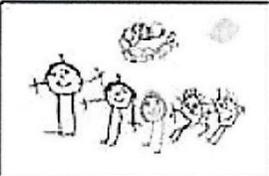
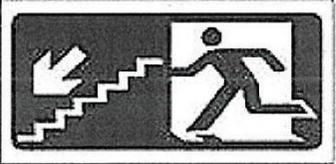
<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

MALFOY

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 1. Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos:**

[Pesquisador: — Pinte os quadradinhos onde aparecem letras].

<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

MIGUELITO

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu.]

 Q J S R

ASLAM

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu.]

 Q J S R**CEBOLINHA**

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu]

 Q J S R**DOROTHY**

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu]

 Q J S

*1ª pergunta.*

 R

EMÍLIA

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu]

Q

J

S

R

MALFOY

**Teste 2. Reconhecer as letras do alfabeto:**

[Pesquisador: — Ouça a letra que eu vou dizer /R/. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a letra que você ouviu]

 Q J S R

MIGUELITO

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

**F G H \_ J**

E

K

I

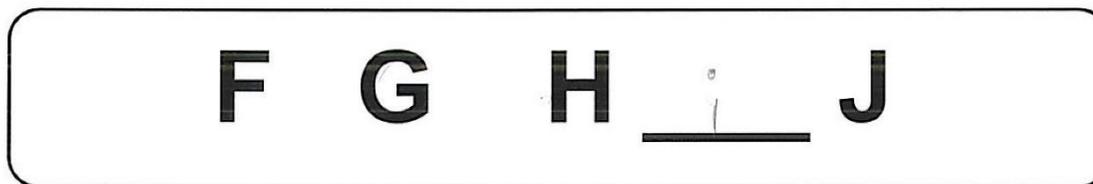
L

— J

ASLAM

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]



E

K

I

L

CEBOLINHA

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

**F G H \_ J**

E

K

I

L

**DOROTHY**

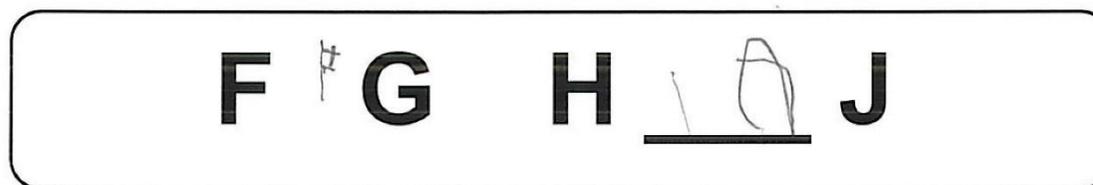
**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

 E K I L*EMÍLIA*

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

 E K I L

MALFOY

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 3. Reconhecer a ordem alfabética:**

[Pesquisador: — Veja a sequência de letras. Agora pinte o quadradinho em que, de acordo com a ordem alfabética, aparece a letra que ocupa o espaço vazio dessa sequência]

F G H \_ \_ J

E

K

I

L

MIGUELITO

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

ASLAM

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

CEBOLINHA

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

DOROTHY

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

EMÍLIA

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

MALFOY

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

**Teste 4. Identificar as direções da leitura:**

[Pesquisador: — Observe (olhe com atenção) o texto. Agora, pinte o quadradinho que traz a primeira palavra do texto]

ESCUTE NOSSO GRITO,  
NÃO É UM COCHICHO,  
PAPEL E CASCA  
SÓ SE PÕEM NO LIXO!!!  
NÃO PARA SUJAR!  
A ORDEM É LIMPAR,  
A MÃE NATUREZA  
DEVEMOS PRESERVAR!!!

MIGUELITO

- DEVEMOS
- ESCUTE
- GRITO
- PRESERVAR

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

MALA

MACA

NADA

NATA

ASLAM

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

MALA

MACA

NADA

NATA

CEBOLINHA

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

 MALA MACA NADA NATA

DOROTHY

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

MALA

MACA

NADA

NATA

EMÍLIA

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]



MALA



MACA



NADA



NATA

MALFOY

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 5. Ler palavras simples no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Ouça a palavra que eu vou dizer “MACA”. Agora, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você acabou de ouvir]

MALA

MACA

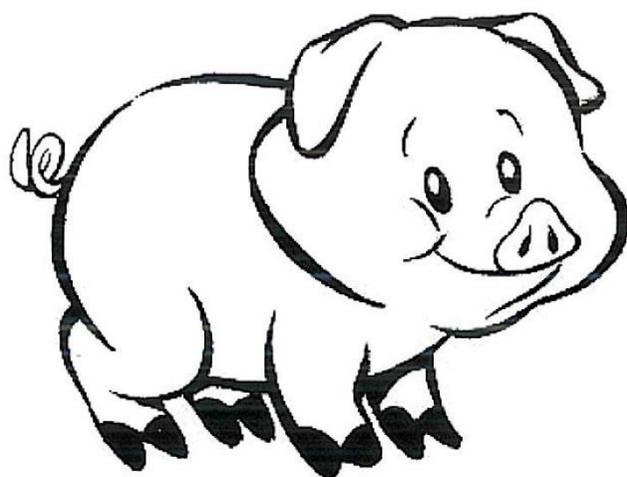
NADA

NATA

MIGUELITO

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



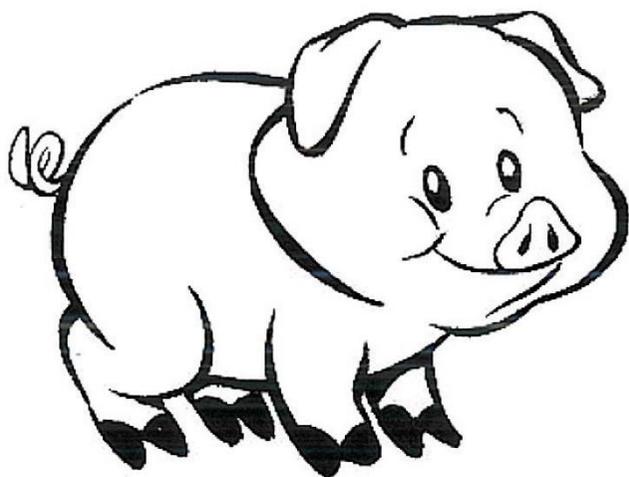
ASLAM

- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



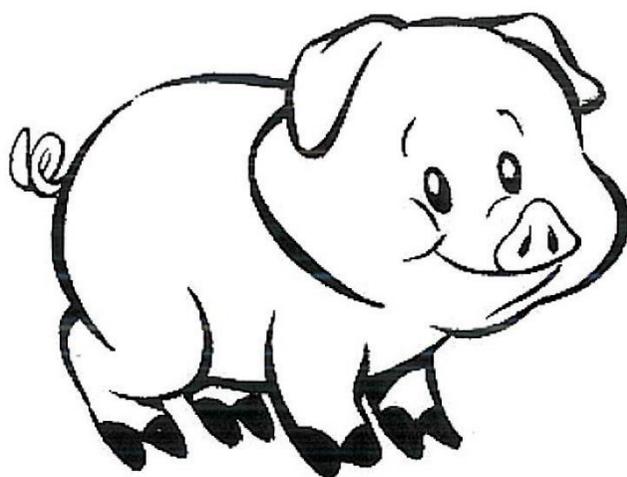
CEBOLINHA

- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



**DOROTHY**



**BROTO**



**DORSO**



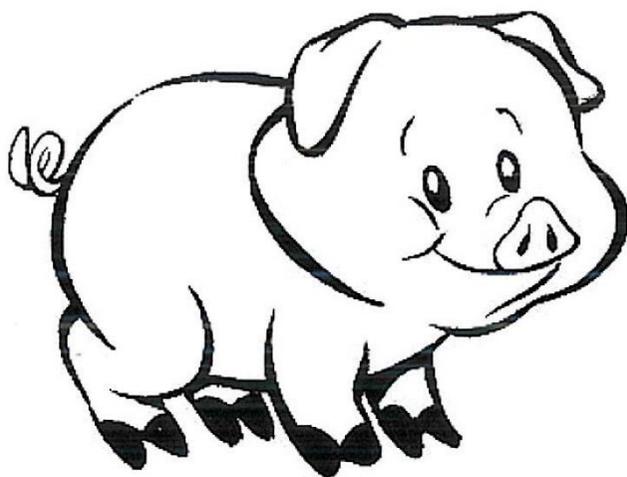
**PORCO**



**TROCO**

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



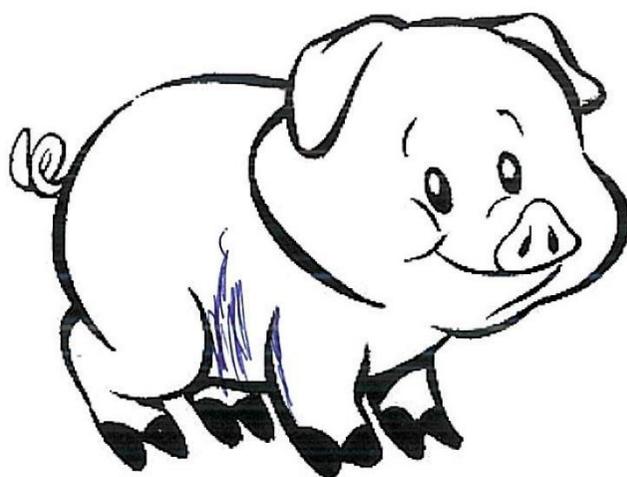
EMÍLIA

- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



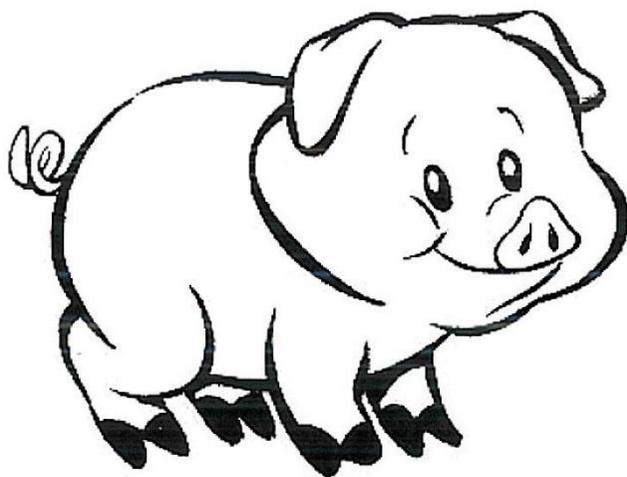
MALFOY

- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 6. Ler palavras simples nos padrões não canônicos:**

[Pesquisador: — Veja a figura. Agora, pinte o quadrinho onde aparece o nome dessa figura]



MIGUELITO

- BROTO
- DORSO
- PORCO
- TROCO

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

ASLAM

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



**CEBOLINHA**

- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



**DOROTHY**

- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



EMÍLIA

- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



**MALFOY**

- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 7. Ler frases simples:**

[Pesquisador: — Veja a cena abaixo. Agora, pinte o quadradinho que traz a frase que conta o que acontece nessa cena]



**MIGUELITO**

- AS CRIANÇAS BRINCAM NA PRAIA.
- AS CRIANÇAS GRITAM NA SALA.
- AS CRIANÇAS PEGAM A SAIA.
- AS CRIANÇAS PINTAM A PLACA.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 8. Reconhecer gêneros textuais simples de grande circulação social**  
 [Pesquisador: — Veja estes textos. Agora, circule o poema, a fotografia e a tirinha]

PAZ E BEM

Se hoje ouvires a minha voz!  
 Ouvir a Voz. Ouvir...  
 Abre-me os ouvidos, sem piedade  
 E compreenda eu tua bondade e amor!

Abre-me os ouvidos, Senhor.  
 Cansados, tapados  
 Com tantos ruídos ou tantos sentidos,  
 Duros e esbaforidos  
 Que se me afoga o coração.

E Tu, Senhor, compadecido  
 E poderoso, Tens medo de mim!  
 Disposto ao calvário, sempre  
 Mesmo que te renegue.

E já não te vejo porque não ouço.  
 Não te ouço... E perdido  
 Tu, misericordioso,  
 Te perdes comigo.  
 Para que não me perca.

Abre, então, meus ouvidos  
 Por piedade, minha paz e meu bem.

**Pão Fit**

**Ingredientes:**  
 → 2 colheres de sopa de farinha de amêndoas  
 → 1 colher de sobremesa de fermento em pó  
 → 1 ovo

**Modo de preparo:**  
 Misture tudo em uma vasilha e mexa bem com a ajuda de um fito ou de uma colher. Quando estiver bem misturado, jogue na frigideira bem aquecida. Espere um dos lados dourar e vire para o outro lado. Depois é só servir!



BEMTECH IND E COM DE EQUIP ELETRONICOS S/A  
 Estrada de Santa Cândida, 263 Santa Cândida  
 82.630-490 Curitiba - Paraná  
 CNPJ: 02.373.077/0001-71  
 IE: 10181465-30 UF: PR  
 IM: ISENTO

12/03/2010 14:09:33 CCF: 000002 COO: 000005

**CUPOM FISCAL**

ITEM	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	QTD.	UN.	VL. UNIT (R\$)	ST	VL. ITEM (R\$)
001	7896098900208	DETERGENTE YPE NEUTRO 500ML	1	LT X	1,25	F1	1,25g
002	7891528016498	ESCOVA DENTAL KOLYNOS PRCIA	1	UN X	1,33	I1	1,33g
003	7896114300302	FIO DENTAL SANIFILL	1	UN X	4,66	I1	4,66g
Cancelamento item: 002 7891528016498							
			1	UN X	1,33	I1	-1,33
TOTAL R\$							5,90
Dinheiro							5,90

CC0E2C0EB016165F76275800D2CC87DE  
 Nome VENDA AO CONSUMIDOR  
 Nota CF 2 Usu 43 Caixa C004001

BEMTECH MP-2100 TH FI ECF-IF  
 VERSÃO: 01.00.01 ECF: 001 L3: 0001  
 QQQQQQQQQQQQQQTWUP 12/03/2010 14:10:58  
 FAB: ENULADOR BR

ASLAM



Fonte: Pesquisador.





**Teste 8. Reconhecer gêneros textuais simples de grande circulação social**

[Pesquisador: — Veja estes textos. Agora, circule o poema, a fotografia e a tirinha]

POEMA

**PAZ E BEM**

Se hoje ouvires a minha voz!  
Ouvir a Voz. Ouvir...  
Abre-me os ouvidos, sem piedade  
E compreenda eu tua bondade e amor!

Abre-me os ouvidos, Senhor.  
Cansados, tapados  
Com tantos ruídos ou tantos sentidos,  
Duros e esbaforidos  
Que se me afoga o coração.

E Tu, Senhor, compadecido  
E poderoso, Tens medo de mim!  
Disposto ao calvário, sempre  
Mesmo que te renegue.

E já não te vejo porque não ouço.  
Não te ouço... E perdido  
Tu, misericordioso,  
Te perdes comigo.  
Para que não me perca.

Abre, então, meus ouvidos  
Por piedade, minha paz e meu bem.

**Pão Fit**

**Ingredientes:**

- 2 colheres de sopa de farinha de amêndoas
- 1 colher de sobremesa de fermento em pó
- 1 ovo



**Modo de preparo:**

Misture tudo em uma vasilha e mexa bem com a ajuda de um fito ou de uma colher. Quando estiver bem misturado, jogue na frigideira bem aquecida. Espere um dos lados dourar e vire para o outro lado. Depois é só servir!

FOTOGRAFIA



**EMÍLIA**

TIRINHA



BEMTECH IND E COM DE EQUIP ELETRONICOS S/A  
Estrada de Santa Candida, 263 Santa Candida  
82.630-490 Curitiba - Parana  
CNPJ: 02.373.077/0001-71  
IE: 10181465-30 UF: PR  
IM: ISENTO

12/03/2010 14:09:33 CCF: 000002 COO: 000000

**CUPOM FISCAL**

ITEM	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	QTD.	UN.	VL.	UNIT( R\$)	ST	VL.	
001	7896098900208	DETERGENTE YPE NEUTRO 500ML	1LT	X	1,25	F1		1,25g	
002	7891528016498	ESCOVA DENTAL KOLYNOS MACIA	1UN	X	1,33g	I1		1,33g	
003	7896114300302	FIO DENTAL SANIFILL	1UN	X	4,65	T19,00N		4,65g	
Cancelamento Item: 002 7891528016498									
			1UN	X	1,33	I1		-1,33	
TOTAL R\$									5,90
Dinheiro									5,90
CC3E2C0BB010166F76275800D2CC87DE									
Nome VENDA AO CONSUMIDOR									
Nota CF 2 Usu 43 Caixa 004001									
BEMTECH			PP-2100 TH FI			ECF-IF			
VERSÃO: 01.00.01						ECF: 001 LJ: 0001			
00000000000000000000000000000000						12/03/2010 14:10:58			
FAB: EMULADOR						BR			

Fonte: Pesquisador.

**Teste 8. Reconhecer gêneros textuais simples de grande circulação social**  
 [Pesquisador: — Veja estes textos. Agora, circule o poema, a fotografia e a tirinha]

PAZ E BEM

Se hoje ouvires a minha voz!  
 Ouvir a Voz. Ouvir...  
 Abre-me os ouvidos, sem piedade  
 E compreenda eu tua bondade e amor!

Abre-me os ouvidos, Senhor.  
 Cansados, tapados  
 Com tantos ruídos ou tantos sentidos,  
 Duros e esbaforidos  
 Que se me afoga o coração.

E Tu, Senhor, compadecido  
 E poderoso, Tens medo de mim!  
 Disposto ao calvário, sempre  
 Mesmo que te renegue.

E já não te vejo porque não ouço.  
 Não te ouço... E perdido  
 Tu, misericordioso,  
 Te perdés comigo.  
 Para que não me perca.

Abre, então, meus ouvidos  
 Por piedade, minha paz e meu bem.

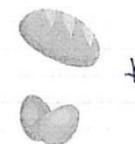
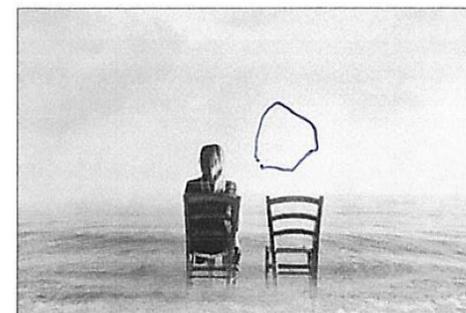
**Pão Fit**

**Ingredientes:**

- 2 colheres de sopa de farinha de aveia
- 1 colher de ~~colmeira~~ leite em pó
- 1 ovo

**Modo de preparo:**

Misture tudo em uma vasilha e mexa bem com a ajuda de um fit ou de uma colher. Quando estiver bem misturado, jogue na frigideira bem aquecida. Espere um dos lados dourar e vire para o outro lado. Depois é só servir!

BEARTECH IND E COM DE EQUIP ELETRONICOS S/A  
 Estrada de Santa Cândida, 263 Santa Cândida  
 82.630-490 Curitiba - Paraná  
 CNPJ: 82.373.077/0001-71  
 IE: 10181465-30 UF: PR  
 IM: ISENTO

12/03/2010 14:09:33 CCF: 000002 COD: 000008

**CUPOM FISCAL**

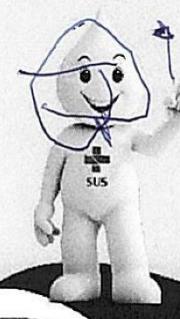
ITEM	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	QTD.	UN.	VL.	UNIT.	(R\$)	ST	VL.
001	7896098900208	DETERGENTE YPE NEUTRO 500ML	1LT	X	1,25	F1	1,25g		
002	7891528016498	ESCOVA DENTAL KOLYNOS MACIA	1UN	X	1,33	I1	1,33g		
003	7896114300302	FIO DENTAL SANIFILL	1UN	X	4,65	T19,00N	4,65g		
Cancelamento item: 002 7891528016498									
			1UN	X	1,33	I1	-1,33		
TOTAL R\$									
Dinheiro		5,90							
		5,90							
CC3E2C08B016165F7627680002CC87DE									
Nome: VENDA AO CONSUMIDOR									
Nota CF: 2 Usu 43 Caixa C004001									
BEARTECH		MP-2100 TH FI		ECF-IF					
VERSÃO: 01.00.01				ECF: 001 L3: 0001					
QQQQQQQQQQQQTTWUP				12/03/2010 14:10:58					
FAB: EMULADOR				BR					

MALFOY



**Dia D**  
**vacinação**  
 contra  
**Pólio e Sarampo**

Dia 48-08  
 Nos ESP's das 09h às 17h,  
 sem faltar ao melão-dia



XAXIM  
 Cuidado em Casa

Fonte: Pesquisador.



**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

- PETECA
- TEREZA
- TAPETE
- PAREDE

ASLAM

**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

PETECA

TEREZA

TAPETE

PAREDE

CEBOLINHA

**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

**DOROTHY**

- PETECA
- TEREZA
- TAPETE
- PAREDE

**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

EMÍLIA

- PETECA
- TEREZA
- TAPETE
- PAREDE

**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

MALFOY

- PETECA
- TEREZA
- TAPETE
- PAREDE

**Teste 9. Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra:**

[Pesquisador: — Observe a palavra e, depois, pinte o quadradinho onde aparece a palavra que você viu escrita de outra forma]

*tapete*

PETECA

TEREZA

TAPETE

PAREDE

MIGUELITO

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

- ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.
- ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.
- ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.
- AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

ASLAM

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

- ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.
- ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.
- ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.
- AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

**CEBOLINHA**

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.

ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.

ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.

AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**DOROTHY**

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.

ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.

ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.

AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

**EMÍLIA**

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

- ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.
- ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.
- ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.
- AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

**MALFOY**

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 10. Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita:**

[Pesquisador: — Pinte o quadradinho da frase que está escrita corretamente]

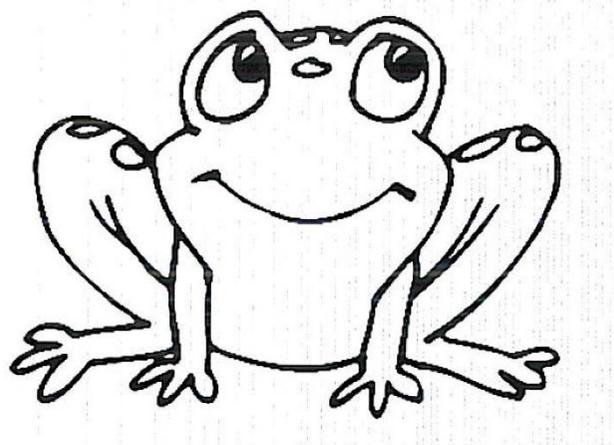
- ASCRIANÇASPRECISAMDEAMOR.
- ASCRIANÇAS PRECISAM DEAMOR.
- ASCRIANÇASPRECISAM DE AMOR.
- AS CRIANÇAS PRECISAM DE AMOR.

**MIGUELITO**

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

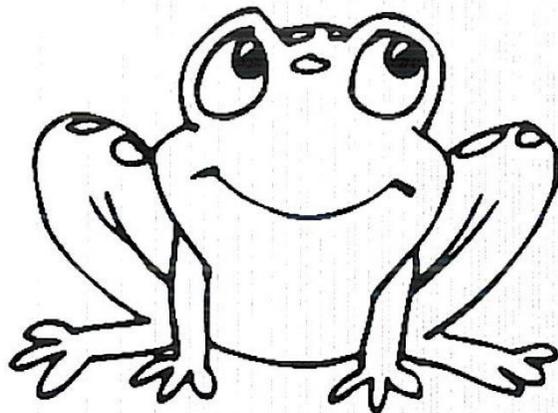
[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]

 1 2 3 4

ASLAM

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

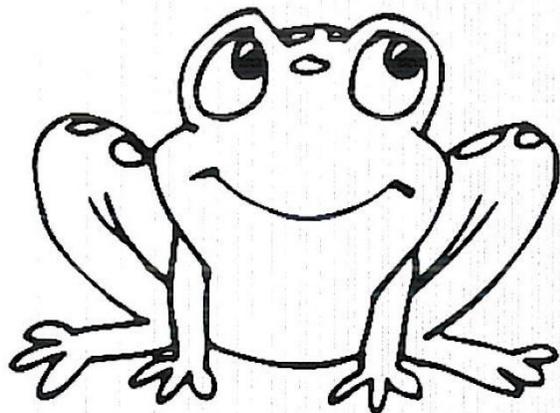
[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]

 1 2 3 4

CEBOLINHA

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]



1

2

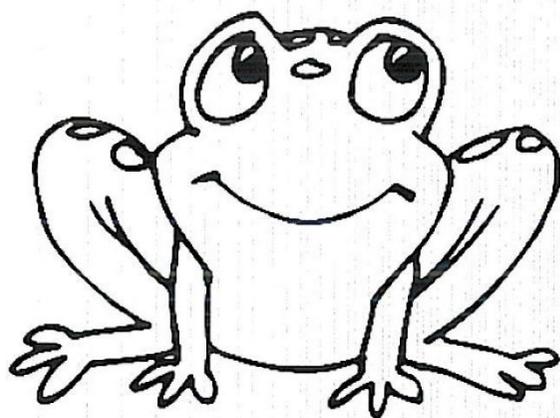
3

4

**DOROTHY**

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

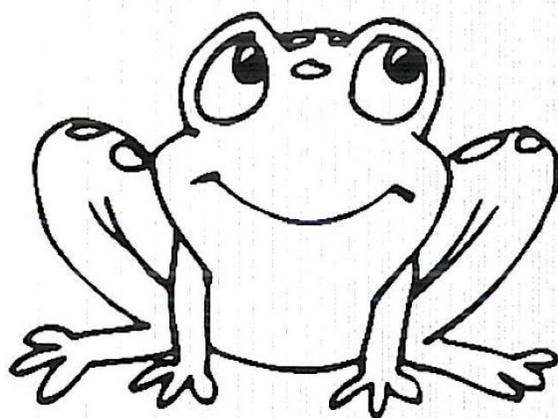
[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]

 1 2 3 4

EMÍLIA

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]



1



2



3

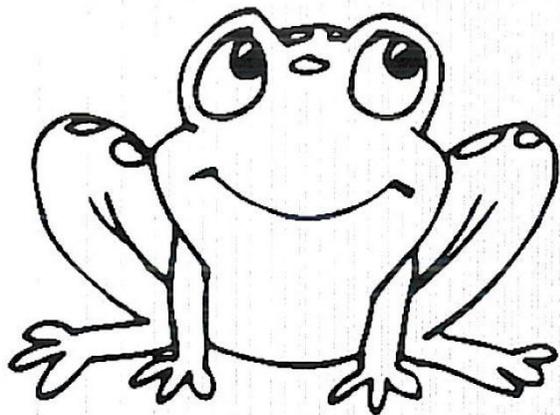


4

MALFOY

**Teste 11. Identificar o número de sílabas de uma palavra:**

[Pesquisador: — Observe a figura. Agora, pinte o quadradinho que traz a quantidade de sílabas (pedaços) que tem o nome dessa figura]

 1 2 3 4**MIGUELITO**

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]

**ASLAM**

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]



CEBOLINHA

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]

**DOROTHY**

Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]

EMÍLIA



Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]

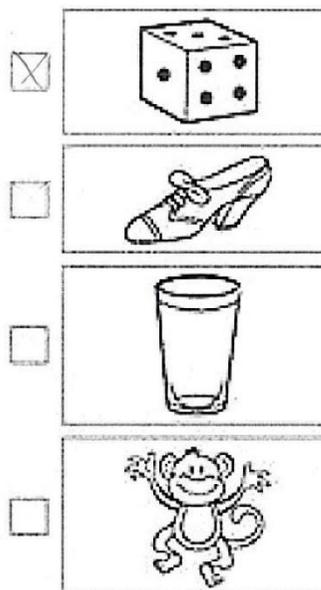
MALFOY



Fonte: Avaliação Diagnóstica Mais Alfabetização/MEC (adaptado)

**Teste 12. Identificar sílabas no padrão canônico:**

[Pesquisador: — Veja a figura “vestido”. Agora, pinte o quadradinho que tem o nome com a última sílaba (último pedaço) igual à do nome da figura que você viu]



MIGUELITO

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

**Meu nome é:**

Fonte: Pesquisador.

**ASLAM**

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

# Meu nome é:

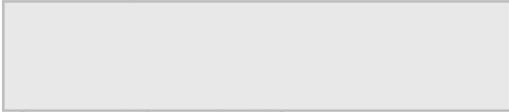
Fonte: Pesquisador.

**CEBOLINHA**

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

**Meu nome é:**



Fonte: Pesquisador.

**DOROTHY**

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

# Meu nome é:



Fonte: Pesquisador.

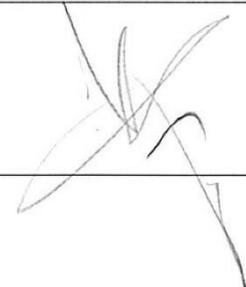
**EMÍLIA**

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

**Meu nome é:**

1 2 3 4 5 6  
M A L F O Y



Fonte: Pesquisador.

**MALFOY**

**Teste 13. Escrever o nome:**

[Pesquisador: — No espaço abaixo, escreva seu nome]

**Meu nome é:**

Fonte: Pesquisador.

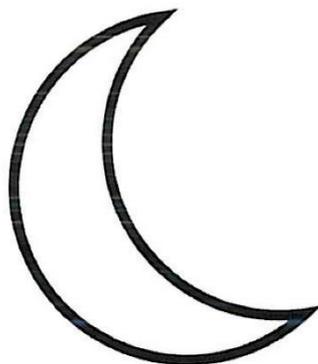
**MIGUELITO**

**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

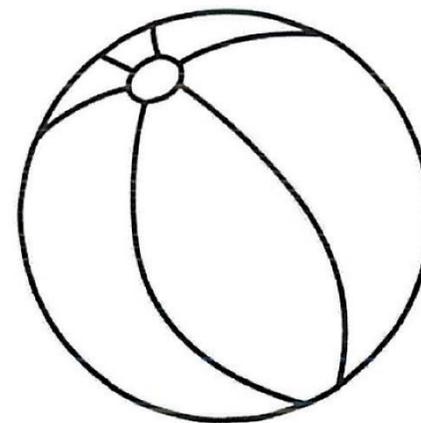
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



*pede*



*lua*



*balão*

**ASLAM**

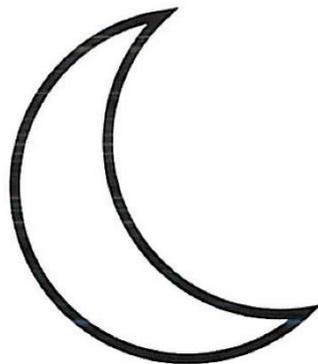
Fonte: Pesquisador.

**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

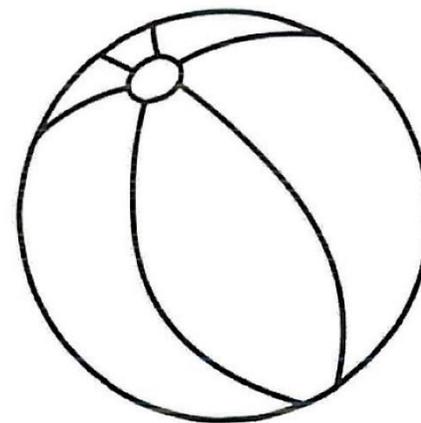
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



EAÑSIE \_\_\_\_\_



VCENC \_\_\_\_\_



OLRNACo \_\_\_\_\_

**CEBOLINHA**

Fonte: Pesquisador.

**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

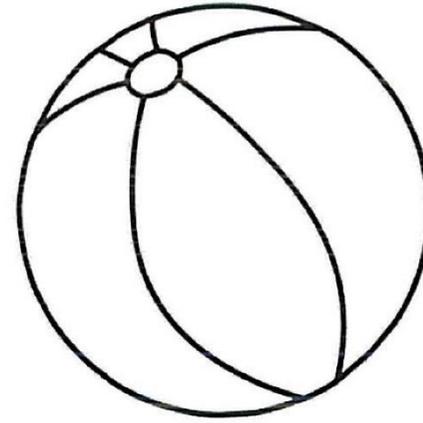
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



E



D



BO

**DOROTHY**

Fonte: Pesquisador.

**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

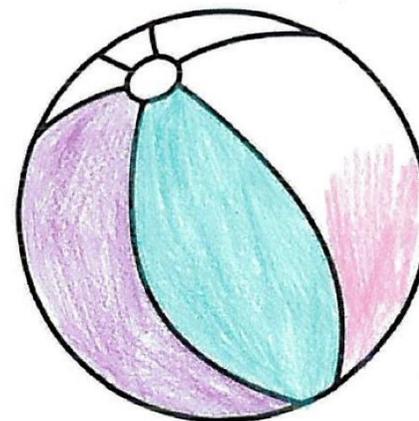
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



PÉ



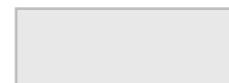
LUA



BOLA

EMÍLIA

Fonte: Pesquisador.



**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

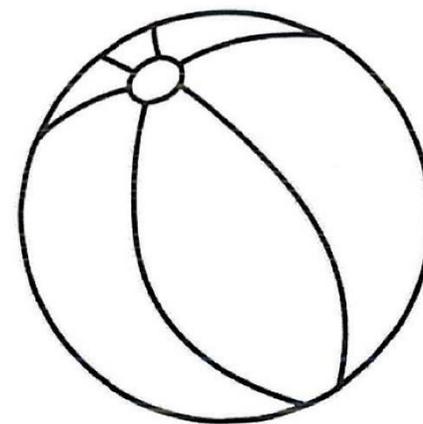
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



PIAN (E)



MA



P B M A A

**MALFOY**

Fonte: Pesquisador.

**Teste 14. Escrever nomes simples de seres, objetos ou lugares:**

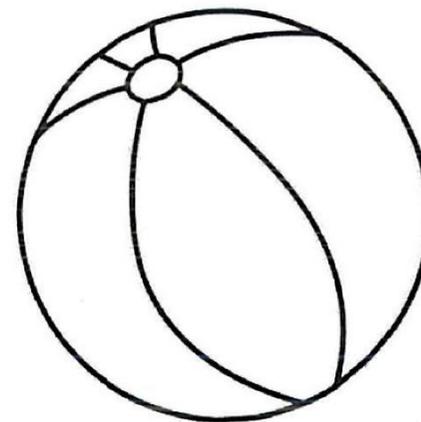
[Pesquisador: — Veja as figuras. Agora, escreva o nome dessas figuras na linha abaixo de cada uma delas]



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

**MIGUELITO**

Fonte: Pesquisador.

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 2 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:**

*Um dia eu fui mais novo e sou melhorado tem mais  
dois melhores e eu.*

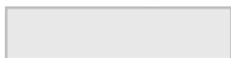
Fonte: Pesquisador.

**ASLAM**

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 2 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:** UCLE



Fonte: Pesquisador.

**CEBOLINHA**

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 2 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:**

E O O

Fonte: Pesquisador.

**DOROTHY**

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 2 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:**

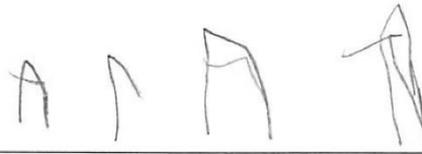
A BOLA e A LUA são parecidas. (LUA CHEIA)

Fonte: Pesquisador.

EMÍLIA

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 2 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:**

Fonte: Pesquisador.

**MALFOY**

**Teste 15. Criar frases simples a partir de elementos dados:**

[Pesquisador: — Agora, crie uma pequena frase utilizando, pelo menos, 2 dos nomes das figuras do teste anterior]

**Frase:**

BOLA

Fonte: Pesquisador.

**MIGUELITO**

## ANEXO E - TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS CAPTADOS DURANTE A APLICAÇÃO DA PESQUISA

### TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO NA PRIMEIRA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO (ATIVIDADES LÚDICAS)

#### Atividade 1: Apresentação

**ASLAM:**

A cara da tia Nayara!

**EMÍLIA:**

Não. A cara da tia Nayara é essa aqui, ó!

**PESQUISADOR:**

Só uma carinha!

**CEBOLINHA:**

Tô com preguiça, tio!

**MIGUELITO:**

Qual é a carinha?

**PESQUISADOR:**

Vocês vão escolher um carinha! Pode ser uma ou pode ser duas...

**CEBOLINHA:**

Tá aqui, ó!

**PESQUISADOR:**

Pronto? Todo mundo já escolheu? Já escolheram as carinhas de vocês?

**CEBOLINHA:**

Siiimmm

**PESQUISADOR:**

Pronto, agora prestem atenção. Ó! Vocês vão dizer...

**EMÍLIA:**

Pega só um, Malfoy!

**ASLAM:**

Ó, o tio tá falando, presta atenção! E a gente tem que dizer...

**CUIDADORA:**

Psiu! Ó, o tio tá falando. Prestem atenção!

**PESQUISADOR:**

Prestem atenção! Vocês vão dizer o nome de vocês, quando vocês se apresentarem...

**CEBOLINHA:**

Égua, tio!

**PESQUISADOR:**

É... Porque eu tenho que saber o nome de vocês... Vocês não me contaram...Aí vocês vão dizer o porquê escolheram a carinha, tá? Eu vou começar assim, ó... Vamos começar por ela [EMÍLIA]... Aqui, ó! Prestem atenção!

**ASLAM:**

Hei, gente, gente! Para! Tá bom! Tá bom!

**PESQUISADOR:**

Vamos! Você começa! Vai, diz qual a carinha que tu escolheu, vai diz seu nome e o porquê escolheu...

**EMÍLIA:**

Eu escolhi essa... Sou bastante tímida, às vezes.

**PESQUISADOR:**

Ó, ela escolheu essa carinha de tímida, porque ela se considera muito tímida, certo? Vocês concordam que ela seja tímida?

**CEBOLINHA:**

Naaãooo.

**PESQUISADOR:**

Ah, mas é a carinha dela...

**ASLAM:**

Vai, vai. Agora é minha vez!

**PESQUISADOR**

Vai! Quais as carinhas que você escolheu e por quê?

**CEBOLINHA:**

Tio, essa cara aqui é de medo? Essa cara aqui é de medo...

**PESQUISADOR:**

Tá. Agora vamos deixar ele falar...

**ASLAM:**

Hoje e tô assim né? Hoje tô legal. Também a mesma coisa de raiva

**PESQUISADOR:**

Mas, por quê? Você está legal e com raiva ao mesmo tempo?

**CEBOLINHA:**

Tio, essa cara aqui é de medo?

**PESQUISADOR:**

É...

**CEBOLINHA:**

Tio, a cara dele [MALFOY] aqui é de medo... Essa vai combinar contigo

**MALFOY:**

Tio, de noite eu fico com medo...

**PESQUISADOR:**

Vamos ouvir o Aslam!

**ASLAM:**

É... porque m dia tô com raiva, outro dia eu tô legal...

**PESQUISADOR:**

Mas hoje, você está mais com raiva, ou mais legal?

**ASLAM:**

Legal

**PESQUISADOR:**

Tá mais pra legal, então... Pronto... E teu nome é?

**ASLAM:**

Meu nome é Aslam. Eu tenho 10 anos.

**PESQUISADOR:**

Aslam, tem 10 anos...

E tu, qual teu nome? [Se referindo à EMÍLIA]

**EMÍLIA:**

Maria Emília.

**PESQUISADOR:**

Tem quantos anos, Maria Emília?

**EMÍLIA:**

Dez.

**PESQUISADOR:**

Dez, a mesma idade dele... Pronto ó, ela [Dorothy] aqui agora. Ela, vamos continuar com ela [Dorothy]. Quais as carinhas que você escolheu? Uma é de feliz, a outra com medo e a triste, é?... Por que você escolheu essas três carinhas?

**DOROTHY:**

Chorando...

**PESQUISADOR:**

E por que você escolheu essas carinhas?

**ASLAM:**

É porque ela...

**PESQUISADOR:**

Ela que tem que responder...

**CEBOLINHA:**

Ela né fica triste, depois fica feliz...

**PESQUISADOR:**

Como é o nome dela?

**DOROTHY:**

É Dorothy!

**PESQUISADOR:**

Dorothy... Olha que nome bonito! Dorothy, por que você escolheu essa carinha? Tu escolheste essa? Não né? Escolheu? Cadê? Deixa-me ver as carinhas que você escolheu... Pronto, me dá aqui... Olha você escolheu três carinhas... Essa aqui de medo, mas tu tá com medo?

**DOROTHY:**

Eu tô com muito medo, tio, de noite

**EMÍLIA:**

Pior que é verdade, tio. Vou ter que dormir com ela...

**PESQUISADOR:**

Muito medo de noite? Da noite? Mas, vocês não dormem com as luzes acesas?

**CEBOLINHA:**

Apagada! E ainda mais com as portas fechadas...

**PESQUISADOR:**

Vixe!

**CEBOLINHA:**

E a bebê né? Aí ela mexe com ela...

**PESQUISADOR:**

Aí você chora, Dorothy?

**EMÍLIA:**

Não. A bebê que chora. Ela não deixa ninguém dormir

**PESQUISADOR:**

Ah, porque ela chora muito...

**CEBOLINHA:**

Por causa do choro dela!

**PESQUISADOR:**

Oh, Dorothy... e essa carinha?

**DOROTHY:**

Chorando...

**PESQUISADOR:**

Chorando e essa de feliz. Aí hoje você está mais com medo, mais triste ou está mais feliz? Qual das três?

**DOROTHY:**

Feliz!

**PESQUISADOR:**

Mais feliz? Muito bem!

Agora você [CEBOLINHA]

**CEBOLINHA:**

O quê, tio?

**PESQUISADOR:**

Qual o teu nome?

**CEBOLINHA:**

Formiga.

**PESQUISADOR:**

Formiga?

**CEBOLINHA:**

É, tio!

**PESQUISADOR:**

Diz aí quais as carinhas que tu escolheste?

**CEBOLINHA:**

Duas!

**PESQUISADOR:**

Você escolheu a de bravo e a com sono, cansado... Por quê?

**CEBOLINHA:**

Porque de tarde nós descansa, aí fica cansado...

**PESQUISADOR:**

De tarde você descansa e ainda fica cansado? E você está bravo por quê?

**MALFOY:**

Algum vez, né, o mal...

**PESQUISADOR:**

Algumas vezes, você fica bravo? Mas, por que você fica bravo?

**CEBOLINHA:**

Fica bravo não. Ele faz é correr de nós...

**PESQUISADOR:**

Mas porque, Malfoy, você fica bravo?

**MALFOY:**

É você...

**ASLAM:**

Tá bom, tá bom... Vai conta aí!

**PESQUISADOR:**

Ele escolheu três carinhas... Aí a primeira qual é?

**ASLAM:**

A primeira tem cara de medo....

**PESQUISADOR:**

Aí tu tens medo de que?

**ASLAM:**

O outro é o zoião...

**PESQUISADOR:**

Não, o outro é com vergonha, tímido.

**CEBOLINHA:**

É dá certinho, ó... Com zoião com zoião

**PESQUISADOR:**

E qual é a outra carinha que ele escolheu?

**ASLAM:**

O outro é um zoião quadrado

**PESQUISADOR:**

A outra é carinha de chorando, né?

**ASLAM:**

Malfoy de Oliveira Careca...

**MALFOY:**

É você!

**PESQUISADOR:**

E você? Falta ele ali, ó

**PESQUISADOR:**

Quais foram as carinhas que você escolheu?

**ASLAM:**

Com medo e o outro com sono

**PESQUISADOR:**

Mas espera aí, eu quero ouvir ele...

**ASLAM:**

Ele escolheu uma carinha de sono, outra carinha feliz... Se ajeita, Malfoy! E outra carinha de medo.

**PESQUISADOR:**

Hei, gente... Psiu! Pessoal, quero ouvir ele!

**CEBOLINHA:**

Ele amassou, tio!

**PESQUISADOR:**

Não pode, Malfoy.

**ASLAM:**

Hei, tia [CUIDADORA]... Tão tudo brigando aqui, ó. Olha aqui, tia Mariana, ele batendo no menino!

**PESQUISADOR:**

Como é teu nome? [ALICE]

**ALICE:**

(inaudível)

**PESQUISADOR:**

Hã? É o quê? Papai?

**ASLAM:**

Ela pensa que todo mundo é papai dela.

**PESQUISADOR:**

Aí é?

**ASLAM:**

Ela fica chamando papai.

**PESQUISADOR:**

Pronto. Agora todos vocês me deem as carinhas. As que vocês escolheram...

**ASLAM:**

Todo mundo me dá as carinhas!

**CEBOLINHA:**

Vai pegar.

**EMÍLIA:**

Tu é o que, o ovo?

**CEBOLINHA:**

Tiaaaa!

**PESQUISADOR:**

Fica aqui. Pronto!

**EMÍLIA:**

Ai!

**ASLAM:**

Parou! Agora vamos começar a atividade!

**PESQUISADOR:**

Pronto!

**MIGUELITO\*:**

Atividade é meus zói!

**ASLAM:**

Malfoy, tu te senta. Para com essa malamolenga!

**CEBOLINHA:**

É... sua dança da molenga!

### **Atividade 2: Confeção de quadros**

**PESQUISADOR:**

Pronto... Oh... Agora vai ser o seguinte, oh! Vocês vão... Eu tenho aqui uns... Vocês gostam de quadros? De desenhar, de pintar quadros?

**CEBOLINHA:**

Sim, eu sou bom!

**MALFOY:**

Eu...

**MIGUELITO:**

Eu também...

**PESQUISADOR:**

Quem é bom de desenho? Então, todo mundo sabe desenhar, né?

**OTEN:**

Eu quero o quadro...

**PESQUISADOR:**

Agora não, Malfoy. Espera.

**ASLAM:**

Agora não.

Muito legal.

**PESQUISADOR:**

Já já eu digo pra vocês o que que vocês vão fazer...

**ASLAM:**

Eu quero fazer vários!

**PESQUISADOR:**

Vai ter vários vai ser só um.

**CUIDADORA:**

Ó... Hei, Malfoy!

Vai desenhar também? [ALICE]

**ASLAM:**

Para, Emília!

**DOROTHY:**

Sai, sai de cima de mim! [ALGUÉM]

**ASLAM:**

Hei, hei! Vem, vem, vem, tá bom, tá bom.

**PESQUISADOR:**

Vamos aqui, gente, ó! Vamos lá.

**EMÍLIA:**

Manda um.

Eita, dá um.

**ASLAM:**

Gente, para!

**MIGUELITO:**

Malfoy, te aquieta!

**ASLAM:**

Presta atenção, ó!

Vamos lá, ó. Vamos lá, gente.

**CEBOLINHA:**

Tu nem manda nas tuas cuecas, imagina mandar em nós

**PESQUISADOR:**

Vou distribuir pra vocês um uma folha... aí dentro desse quadrado...

**MIGUELITO:**

Uma folha?

**PESQUISADOR:**

É! Um papel, certo?

No caso, vocês vão desenhar uma coisa que vocês gostam muito.

**CEBOLINHA:**

Eu vou desenhar uma bola!

**PESQUISADOR:**

Pode ser um brinquedo, pode ser uma pessoa, uma música pode ser um grupo de música, pode ser...

**ASLAM:**

Um violão...

**PESQUISADOR:**

Pode ser uma comida. pode ser uma pessoa.

**MALFOY:**

Pode ser o Biel doidão.

**PESQUISADOR:**

Certo?

**MALFOY:**

Pode ser o Biel doido.

**PESQUISADOR:**

Pode.

**MIGUELITO:**

Pode?

**PESQUISADOR:**

Eu vou entregar uma pra cada um. Aí vocês vão desenhar...

Oh, não pode atrapalhar o colega!

**ASLAM:**

Gente! Malfoy, agora não, Cara!

**EMÍLIA:**

Tio, mas pra que é que serve isso daqui?

**PESQUISADOR:**

É pra vocês, depois que terminarem, a gente vai colar a moldura do quadro. Entendeu? Primeiro tem que desenhar.

**EDUARDA:**

Ah como é que eu vou...

**PESQUISADOR:**

Tem aqui ó. Vocês vão receber... Pra cada um, eu trouxe uma caixa de giz de cera Oh, toma, Cebolinha!

**MIGUELITO:**

E o meu, Tio?

**PESQUISADOR:**

Tá aqui, ó! Vocês podem vir fazer aqui na mesa ou no chão. Pra cada um, ó! Ninguém pode mexer no desenho do outro

**MIGUELITO:**

Tio, olha aqui o meu bem rapidinho! Enquanto eu vou pegar meu lápis?

**EMÍLIA:**

Tio, por que o senhor trouxe isso daqui?

**PESQUISADOR:**

Depois eu explico!

**CRIANÇA 1:**

É meu.

**CRIANÇA 2:**

É meu.

**CRIANÇA 3:**

É meu.

**PESQUISADOR:**

Quem mais? Todo mundo aqui recebeu o desenho? A pintura? Ó, só pode desenhar dentro desse quadrado, viu? Ó, do quadradinho, ó. Dentro do quadrado. Não pode passar do quadrado.

**MIGUELITO:**

Tio, por fora vocês vão botar o bichinho brilhante?

**PESQUISADOR:**

É...

**CRIANÇA:**

Pode pintar com lápis de escrever?

**PESQUISADOR:**

Não, porque o lápis de escrever não é pra pintar.

**EMÍLIA:**

Pra primeiro fazer, né? Depois pinta... Tem lápis de escrever?

**PESQUISADOR:**

Não, o João Vitor foi pegar o dele, mas...

Pode fazer no chão, viu, Cebolinha? Ó, é até melhor, fica, mas...

**PESQUISADOR:**

Está bom. O desenho que mais gosta... Pode ser qualquer coisa!

**MIGUELITO:**

Malfoy, faz aí uma merda...

**CEBOLINHA:**

Usa não, meu filho, não é você que vai limpar né, tio?

**PESQUISADOR:**

Isso [pausa]. Vou colocar uma música de desenho.

**MIGUELITO:**

Malfoy, o que tu está batendo!

**EMÍLIA:**

Coloca essa música, tio! [mexendo no celular]

**PESQUISADOR:**

Essa daqui? [MÚSICA]

**EMÍLIA:**

É.

**PESQUISADOR:**

Pronto.

**CEBOLINHA:**

Não, tio, é de criançada.

**MIGUELITO:**

E tu é criançada

**MALFOY:**

O desenho da Dorothy... [\*\*\*]

**CEBOLINHA:**

Baixa mais, tio!

**PESQUISADOR:**

Tá alto?

**EMÍLIA:**

Por que o tio abaixou (o volume da música)?

**PESQUISADOR:**

Pra não atrapalhar a criatividade de vocês

**MIGUELITO:**

Eu também quero fazer um vídeo que vai chover... Eu quero fazer.

**PESQUISADOR:**

Não tu tens que fazer o que tu mais gostas. Não pode ser um desenho, imitando o dele.

Tem que ser tipo um brinquedo que tu gosta, uma comida.

**MIGUELITO:**

Eu já sei, tio, o que mais gosto.

**EMÍLIA:**

Jogar futebol...

**CEBOLINHA:**

O Miguelito gosta de fazer castelo!

**PESQUISADOR:**

E tu? Vai, Malfoy, faz o teu desenho, bem bonito pra gente moldar.

**MIGUELITO:**

Tem borracha?

**PESQUISADOR:**

Não apaga não.

**MIGUELITO:**

Por quê?

É porque esse lápis não tem... Ele não apaga, ele só é assim, ele é...

**CRIANÇA:**

Pode desenhar desse lado?

**PESQUISADOR:**

Não, tem que ser do outro lado mesmo, tem que ser no quadradinho.

**MALFOY:**

Eu erre!

**PESQUISADOR:**

Tem problema não, se errar! Pode errar bastante. Se errar não tem mais.

**CEBOLINHA:**

Parece um mosquito! [Desenho do Miguelito]

**PESQUISADOR:**

Não, mas deixe. Deixe ele pra lá, né?

**PESQUISADOR:**

Dentro do quadradinho, o quadradinho, viu? Não pode sair do quadradinho.

**ASLAM:**

É assim, tio?

**PESQUISADOR:**

Isso. Só nos limites desse quadrado.

**ASLAM:**

Não pode passar dessa linha aqui, né?

**PESQUISADOR:**

É, não pode passar.

**EMÍLIA:**

Até parece que ele gosta de amor. [Desenho de Aslam]

**MIGUELITO:**

Quem?

**ASLAM:**

Eu estou usando a minha criatividade.

**CRIANÇA:**

Eu não vou pressionar não.

**ASLAM:**

Mas eu estou usando a minha criatividade.

**PESQUISADOR:**

Justamente. Muito bem.

**CEBOLINHA:**

Ah! O cemitério!

**MIGUELITO**

Credo.

**PESQUISADOR:**

E tu vai desenhar.

**PESQUISADOR:**

Vai

**CRIANÇA:**

Já já falou não.

**CRIANÇA:**

tá bom.

**PESQUISADOR:**

Não é todo mundo tem as mesmas cores.

**CRIANÇA:**

Né?!

**PESQUISADOR:**

Agora tem que fazer mais. Vamos ver quem vai fazer o desenho mais bonito, viu?

**CEBOLINHA:**

Meu já tava. Ganhei!

**PESQUISADOR:**

Quem foi que disse? Será?

**ASLAM:**

Quando eu terminar o desenho eu já colo aquele bichinho ali, é?

**PESQUISADOR:**

É, só depois que terminar o desenho aí a gente vai colar as molduras. Pra ficar bem legal

**PESQUISADOR:**

Já já a gente vai colar...

**PESQUISADOR:**

Já ela vai dizer o que é que tu quis com esse desenho.

**ASLAM:**

Cadê o tio? Cadê?

**PESQUISADOR:**

Depois ela vai mostrar pra gente.

**MALFOY:**

Pronto

**PESQUISADOR:**

Pronto? tu já terminou? Não né? Ainda está enfeitando mais.

**MIGUELITO:**

Ai que bonito!

**CRIANÇA:**

Psiu! Ei deixa ele desenhar. Deixa ele pintar direitinho!

**EMÍLIA:**

Coloca “Dinamite”.

**PESQUISADOR:**

Que música é essa?

**EMÍLIA:**

Dinamite do BTS.

**PESQUISADOR:**

Eu não o conheço. Eu vim conhecer ele hoje. Você me falou dele hoje.

**CRIANÇA:**

Conheço não.

**CRIANÇA:**

Pronto, Dorothy? Quer desenhar mais ou só isso viu?

**MALFOY:**

Eu gosto dessa música

**PESQUISADOR:**

Tu gosta dessa música, Malfoy?

**CRIANÇA:**

Uhum! Eu gosto de Dinossauro!

**EMÍLIA:**

Tem no filme do Dinossauro

**PESQUISADOR:**

Aí do dinossauro essa música aí é?

**MALFOY:**

É.

**CEBOLINHA:**

Olha aí.

**PESQUISADOR:**

Deixa ele desenhar. Ele está bem concentrado. Eu acho que o desenho dele vai ser o mais bonito

**CEBOLINHA:**

Sei...

**PESQUISADOR:**

Tu quer pintar mais? Faz mais ó, tá aqui ó. Pra lá ó. Dez minuto! Terminou, Malfoy?

**MALFOY:**

Eu quero ver no celular...

**PESQUISADOR:**

Ahm? Não, pode não.

**EMÍLIA:**

O que ele quer?

**PESQUISADOR:**

O meu celular.... Sente lá, não pode mexer nas coisas... Vai lá. Já já. É da música do dinossauro, é?

**MALFOY:**

É.

**PESQUISADOR:**

Do filme? Qual é o filme? Do Jurassic Park?

**PESQUISADOR:**

Tu tem medo de dinossauro não?

**MALFOY:**

Tenho não.

**PESQUISADOR:**

Tem não?

**CRIANÇA:**

E agora ali.

**PESQUISADOR:**

E se o dinossauro aparecer?

**MALFOY:**

Eu nem tenho medo.

**CEBOLINHA:**

Tu ia morrer!

**PESQUISAR:**

tu ia fazer o quê? Que eu ia lutar com ele?

**MALFOY:**

Não ia fazer nada.

**PESQUISADOR:**

Ia brincar com ele?

**CEBOLINHA:**

Mas o dinossauro ia te comer.

**MALFOY:**

Sim, mas tem algum só do bem, dãaa!

**CEBOLINHA:**

Tem não. Tem não!

**PESQUISADOR:**

Alguns dinossauros são do bem?

**CEBOLINHA:**

Dinossauros não são do bem

**PESQUISADOR:**

Por que? Tu acha que não são?

**CEBOLINHA**

[\*\*\*, conta cena do filme] aí depois pisou.

**MIGUELITO:**

Tadinho, foi esmagado...

**MALFOY:**

Dããã...

**PESQUISADOR:**

Terminou?

**MALFOY:**

Todo dinossauro não é do mal...

**PESQUISADOR:**

Todos os dinossauros são do bem?

**PESQUISADOR:**

E quais são os dinossauros que são do bem?

**MALFOY:**

Todos são do bem, né ... Os únicos... os únicos... que são do mal, né? É o dinossauro rex...

**PESQUISADOR:**

Ah... Só o dinossauro rex é que do mal, é?

**MALFOY:**

É...

**PESQUISADOR:**

Pois é, eu acho que tenho medo do dinossauro rex...

**GABIEL:**

Oh, tio, esse aqui é verde?

**PESQUISADOR:**

É verde. Cadê o teu desenho? [MIGUELITO]

**CEBOLINHA:**

Muriçoca!

**PESQUISADOR:**

Cadê tu já terminou o teu? Cadê? Já me entregou? Foi esse aqui?

**GRABIEL:**

[Inaudível] todo estragado!

**MIGUELITO:**

Emília, me dá isso...

**EMÍLIA:**

Qual?

**ASLAM:**

Que nota foi?

**CEBOLINHA:**

O Malfoy só desenha isso, ó!

**PESQUISADOR:**

Não tem problema, não

**CRIANÇA:**

Já terminou isso daí, Aslam?

**ASLAM:**

Já.

**CEBOLINHA:**

Pode explodir, né, Miguelito?... Não pode escapar

**PESQUISADOR:**

Quem mais... Tá ficando bem bonito, viu, Dorothy?

Cadê, João Vitor, o teu é o primeiro desenho?

**EMÍLIA:**

Tio, eu queria fazer outro...

**PESQUISADOR:**

Você já terminou? Sabe por que tem um bicho caído?

**MIGUELITO:**

Quero comer castanha...

**PESQUISADOR:**

Ah.... Aí foi? Castanha?

**CEBOLINHA:**

Né, tio? o bicho que está dentro dela... Só pode comer ela frita?

**PESQUISADOR:**

É.... Só pode comer ela frita, assada.

**PESQUISADOR:**

Tu quer outro papel pra desenhar? Porque esse aqui já não tem o espaço, mas pode desenhar...

**EMÍLIA:**

Por que não tem?

**PESQUISADOR:**

Porque eu não fiz nesses... Pronto... Obrigado... Vou botar aqui...

**EMÍLIA:**

Mas eu quero o espaço...

**PESQUISADOR:**

Só se eu fizer... Espera aí, deixa eu ver se tenho uma régua... não pode pegar agora... Não pode, Malfoy!

**EMÍLIA:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Agora não, Malfoy! Não é pra mexer, só quando eu disser...

**EMÍLIA:**

Tio, vamos poder usar a tinta gauche?

**PESQUISADOR:**

Vai, mas não agora.

**GABIEL:**

Me dá outra [folha], tio?

**PESQUISADOR:**

Dou, mas eu tenho que fazer a o espaço do desenho.

**MIGUELITO:**

Égua, tio!

**PESQUISADOR:**

Eu acho que tem ... Não pode mexer não, Malfoy. Sente lá!

**EMÍLIA:**

Quem é o meu?

**CEBOLINHA:**

Não.

**PESQUISADOR:**

É eu vou só fazer a...

**ASLAM?**

Onde é?

**PESQUISADOR:**

Acho que tem lápis aí...

**MALFOY:**

É quadrado...

**PESQUISADOR**

Está dentro dessa caixa.

**EMÍLIA:**

Tio, esse aqui não é o meu, né?

**PESQUISADOR:**

É... Mas tem mais. Vou fazer o dela e o teu...

Aí nesse caixa verde, ó!

**EMÍLIA:**

Tio, coloca... O senhor conhece a [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Não, não, não sei essas músicas...

**EMÍLIA:**

Oxe, tio... Está muito fora do normal...

**PESQUISADOR:**

É eu sou desatualizado...

**CEBOLINHA:**

E ela aí, tio! Parece que vai voar no céu!

**PESQUISADOR:**

Não pode mexer, Malfoy...

**MALFOY:**

Tá aqui uma carta!

**EMÍLIA:**

Tio, eu quero um...

**PESQUISADOR:**

Pronto, terminou, Dorothy? Vou entregar a folhinha pra vocês. Espera aí, oh. Oh, vou fazer o espaço e tu vai desenhar só dentro do espaço, viu?

**GABIEL:**

Vai ficar bem bonito...

**PESQUISADOR:**

Vou fazer outro desenho?

**EMÍLIA:**

Oh tio, cadê o espaço do negócio?

**PESQUISADOR:**

Eu vou fazer...

**EMÍLIA:**

Falta o espaço do bichinho...

**PESQUISADOR:**

Hei! Deixa isso quieto

**ASLAM:**

Olha a bagunça

**EMÍLIA:**

Tem mais ali, tio, ó...

**PESQUISADOR:**

É dela... Tu quer um também, é? Não pode mexer... Você quer outro papel pra desenhar? Esse que já terminou? Deixa eu pegar outro desenho aqui pra tu. Deixa eu fazer aqui esse espaço [MÚSICA].

**PESQUISADOR:**

Pronto, esse é teu? Quer desenhar também outro? Fazer outro desenho? Quem mais quer outro desenho? Tu quer outro? Não, é tu tem que fazer, não é ele que pode desenhar pra ti, Dorothy. Tem que usar a sua imaginação!

**CRIANÇA:**

Você quer desenhar também, Malfoy, outro?

**MALFOY:**

Qual?

**PESQUISADOR:**

Não é pra mexer, viu? Vocês juntaram as coisas dentro de uma caixinha?

**MALFOY:**

Bate, bate, bate, bate.

**PESQUISADOR:**

Ó, perai, calma. Lápis...

**MALFOY:**

Vai explodir a caixa. Aquela ali.

**DOROTHY:**

Eu estou ganhando.

**EMÍLIA:**

Quem vai ganhar, tio?

**ASLAM:**

Tu está ganhando o quê?

**PESQUISADOR:**

Cuidado.

**CUIDADORA:**

Solta, Cebolinha! Pelo amor de Deus!

**CRIANÇA:**

Uau...

**PESQUISADOR:**

Pronto. Esse aqui é o tio... Tu quer desenhar de novo? Você quer desenhar de novo?

**MALFOY:**

Eu quero.

**PESQUISADOR:**

Quer?

**PESQUISADOR:**

Não, mas tu tem que me entregar. Os desenhos que vocês vão fazer... Quem mais quer desenhar? Tu, Malfoy, quer fazer outro desenho?

**CEBOLINHA:**

Não tem mais papel branco não,

**PESQUISADOR:**

Papel branco, não. Não era branco não aquele. Era tipo um cinza...

**CEBOLINHA**

Ó, olha a cor, tio!

**PESQUISADOR:**

Mas não tem mais branco, não. Toma, Malfoy, faz um outro desenho do que tu gosta muito, muito, muito, muito. E aí já já a gente vai colocar as molduras.

**EMÍLIA:**

Oh, tia Naiara hoje tem jogo? Por que está passando na televisão...

**PESQUISADOR:**

Jogo no Castelão? Vocês escutam os jogos daqui?

**EMÍLIA:**

Eu escuto.

**PESQUISADOR:**

Aí é?

**EMÍLIA:**

Eu escuro?

**MALFOY:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Dorme com os ouvidos tampados quando tem jogo é?

**MALFOY:**

[\*\*\*] Mordido...

**PESQUISADOR:**

Ó, tem mais uma folha aqui amarela... Não é quebra! Não precisa quebrar, não! Tem que fazer sem quebrar o lápis. Tem que ser só nessa... nessa... dentro do quadradinho. Acho que o Malfoy não quer desenhar, acho que ele quer só... brincar.

**JÃO VICTOR:**

Olha aqui, tio, o meu!

**PESQUISADOR:**

Dentro do quadradinho... Esse é teu segundo desenho? Vai desenha o teu, que é pra ficar mais bonito. Tá ficando bonito.

**CRIANÇA:**

Ele ainda está no primeiro desenho, né? Porque ele está fazendo bem bonito. Está bem concentrado.

**CEBOLINHA:**

Quem?

**PESQUISADOR:**

Ele.... Como é o nome dele? É o...

**ASLAM:**

O João Miguelito.

**PESQUISADOR:**

Te chamam de João ou de Miguelito? Olha.... Black Pink...

**EMÍLIA:**

Nome da outra banda... Oh música besta.

**PESQUISADOR:**

Tu acha? Eu acho legal? Deixa eu ver aqui. Agora a gente vai colocar as molduras!

**CEBOLINHA:**

Tubarão.

**PESQUISADOR:**

Vamos colocar as molduras.? Ó, vocês vão ter que me... Primeiro, quais são os desenhos que tu fez? Deixa eu separar pra ti. Vamos lá! O do Cebolinha foi esse? E qual é o outro Cebolinha? Esse aqui né? Foi esse? Esses dois?

**PESQUISADOR:**

A Dorothy fez esse e fez esse. Segura aqui, Dorothy, rapidinho! Espera aí... E esse daqui, quem fez foi o João?

**MATHIAS:**

Que legal! Ele sabe escolher o nome dele, Gen!

**PESQUISADOR:**

Pronto, vamos só fazer... Você quer desenhar mais? Mas tu só pode desenhar mais uma vez, porque a gente vai fazer as molduras, viu Miguelito?

**MIGUELITO:**

Que isso, tio?

**PESQUISADOR:**

Tu vai colocar tipo um quadro.

**PESQUISADOR:**

Não sei mais nem onde estão os papéis.

**PESQUISADOR:**

Hei, não agora! não só quando eu pedi. Só quando eu disser... Senta aí! Então, vamos lá, vamos colar as molduras pra ficar bem bonito.

**EMÍLIA:**

Ela é linda...

**PESQUISADOR:**

Colar as molduras!

**DOROTHY:**

Já ia dizer isso...

**CRIANÇA:**

Miguelito? Quer outro, Miguelito, pra desenhar?

**CRIANÇA:**

Igualzinha das palmas [\*\*\*] quebrado...

**MATHIAS:**

Qual a música da Black Pink que você mais gosta? [EMÍLIA]

**CEBOLINHA:**

Ela também gosta de tomar chocolate! Tio, conhece a \*\*\*?

**PESQUISADOR:**

Não.

**CEBOLINHA:**

Ela gosta.

**PESQUISADOR:**

Pronto, vamos lá! Agora, quem já terminou, me dá os lápis de cores! Recolhe aqui os lápis de cores, me ajuda aqui. O Victor ainda está desenhando, Vítor? Me dá aqui os lápis... Ó! Olha que legal.

**EMÍLIA:**

A cara dele....

**PESQUISADOR:**

Agora vamos colar as molduras. Vamos lá? Oh, o Aslam ainda está fazendo ó. Quem já terminou? É... senta aqui ó que já terminou pra gente colar as molduras. Vem cá, Dorothy! Agora, vocês vão me dizer o que foi que vocês desenharam. Vem, Cebolinha!

**DOROTHY:**

Oh, tio, você está de [\*\*\*].

**PESQUISADOR:**

Obrigado! Cebolinha! O que vocês vão dizer é o que que vocês fizeram no desenho? Aí depois a gente cola as molduras, tá? Vamos lá, vamos começar pelo, vamos começar pela... Emília.

**PESQUISADOR:**

Emília, tu fez dois desenhos. O primeiro, o que mais gosta?

**EMÍLIA:**

BTS.

**PESQUISADOR:**

Muito bonito! E o segundo?

**EDUARADA:**

Das Black Pink.

**PESQUISADOR:**

Então, são duas dois grupos música, né?

**CEBOLINHA:**

Pode ser engraçado...

**PESQUISADOR:**

E esse aqui de quem é?

**CEBOLINHA:**

Tio, essa música é de criançada!

**PESQUISADOR:**

Cebolinha, o que é que tu desenhou aqui? Pode dizer pra gente?

**MIGUELITO:**

Palitinho.

**PESQUISADOR:**

Não, deixa ele falar. Sério, vai! Tu fez o que? O que é isso? Um arco-íris, a casa, de quem é essa casa?

**CEBOLINHA:**

Bento.

**PESQUISADOR:**

Tem várias casas aqui ó, tem várias pessoas. Aí as nuvens escuras, eu acho que é porque chover, né? E o que mais? O que tu tentou fazer esse desenho? O outro que ele fez é o arco-íris, o sol, ele e uma casa. É tu aqui? Não? E é o quê? Fala porque foi que você fez esse desenho. Por que que foi que tu fez esse desenho?

**EMÍLIA:**

Acho que é um personagem.

**PESQUISADOR:**

Um personagem? Eu pensei que tu ia desenhar um dinossauro.

**EMÍLIA:**

Não, dinossauro é ele quem gosta! [MALFOY]

**PESQUISADOR:**

Vem aqui. Tua vez, Dorothy. A Dorothy fez dois desenhos bem bonitos. É bonitinho esse aqui que mais gosta?

**CEBOLINHA:**

Credo, Tio! Tá de cabeça pra baixo.

**PESQUISADOR:**

Pronto, ajeitei. Vai, agora diz o que é! Deixa eu só desligar essa música!

**CEBOLINHA:**

Não dá pra entender nada no desenho dela!

**PESQUISADOR:**

Ela vai explicar! o que é o seu desenho, Dorothy?

**DOROTHY:**

O arco-íris...

**PESQUISADOR:**

E isso aqui é o quê? Um arco-íris também?

**DOROTHY:**

É...

**PESQUISADOR:**

E esse? Quem é essa? Tem uma pessoa aqui, é?

**EMÍLIA:**

É não, é um pano tomando sol.

**PESQUISADOR:**

Não, ela que tem que dizer, foi ela quem desenhou. Deixa ela falar.

**CEBOLINHA:**

Não é pra entender nada desse desenho!

**PESQUISADOR:**

Por isso que ela tem que explicar... Falar pra gente. O que é isso aqui?

**MIGUELITO:**

Ela tem o robô...

**PESQUISADOR:**

Uma folha? Pronto ó está vendo que ela sabe dizer. E esse outro desenho?

**DOROTHY:**

São duas pessoas...

**PESQUISADOR:**

São duas pessoas?

**DOROTHY:**

Não.

**PESQUISADOR:**

São o quê?

**DOROTHY:**

Um arco-íris e outro arco-íris...

**PESQUISADOR:**

Dois arco-íris, então? Legal!

**PESQUISADOR:**

Miguelito, isso que é teu? Esse aqui é teu?

**MIGUELITO:**

Não. É da... É do Othon!

**PESQUISADOR:**

Cadê o Malfoy? O Malfoy saiu...

**CEBOLINHA**

Não, não, não, vai quebrar, mulher! [CUIDADORA]

**PESQUISADOR:**

Vem pra cá, Miguelito! Diz esse desenho teu que tu fez, esse primeiro...

**CEBOLINHA:**

Ela vai ver!

**PESQUISADOR:**

O que tu fez aqui?

**MIGUELITO:**

É um robô.

**PESQUISADOR:**

São três robôs? Todos eles são robôs? E aí tu já sabe escrever teu nome, né? Mi-gue-li-to. Legal tu aprendeu na escola, né?

**MIGUELITO:**

Foi.

**PESQUISADOR:**

Miguelito. São três robôs. E vamos ver.... Esse aqui é do João Vitor. João Vitor, Vem cá explicar esse desenho! O que tu quis representar aqui...

**EMÍLIA:**

É um coração apaixonado por uma boca de rosa.

**ASLAM:**

Não, né, Maria Emília?

**PESQUISADOR:**

É o que João? Explica pra gente!

**ASLAM:**

Ela tá se amostrando aqui...

**PESQUISADOR:**

Mas o que é que você quis fazer?

**EMÍLIA:**

Comandar... O bichão!

**ASLAM:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

E o que tu escreveu aqui dentro?

**ASLAM:**

Amor.

**PESQUISADOR:**

Ah! Legal, oh

**PESQUISADOR:**

E outro desenho que tu está fazendo? E o outro que tu está desenhando é o quê?

**CEBOLINHA:**

A real cabeça de robô...

**ASLAM:**

É um passarinho querendo tomar o coração!

**PESQUISADOR:**

Olha que massa!

**ASLAM:**

Toma!

**PESQUISADOR:**

Todos estão de parabéns, todos os desenhos estão muito bonitos! Agora...

**CEBOLINHA:**

Nem todos. Nem todos...

**PESQUISADOR:**

Agora vocês vão escolher um e vão colocar uma moldura. Certo?

**CEBOLINHA:**

Tio, nem todos estão bonitos!

**PESQUISADOR:**

Olha, qual é que tu vai colocar a moldura?

**CUIDADORA:**

Para, para! Hum...

**CRIANÇA:**

Cadê o teu? Esse aqui...

**EMÍLIA:**

O tio, o meu?!

**MIGUELITO:**

Aqui, ó! Aqui, ó!

**PESQUISADOR:**

Só pode escolher um!

**CEBOLINHA:**

Um? Só pode escolher um, tio?

**PESQUISADOR:**

É.

**EMÍLIA:**

Aí a moldura que eu quero pro BTS, tio, é essa é azul.

**ASLAM:**

Pra Black Pink é... Que é tem vermelho ou rosa?

**PESQUISADOR:**

Tem. Deixa eu dizer, ó. Espera aí...

**MIGUELITO:**

Eba!

**EMÍLIA:**

Vermelho, tio.

**PESQUISADOR:**

Toma. Espera aí

**EMÍLIA:**

Eu quero, eu quero vermelho, tio. Ou um rosa!

**PESQUISADOR:**

Só tem vermelho, não tem rosa. Tu quer um vermelho?

**EMÍLIA:**

Pega colo, tio!

**PESQUISADOR:**

Espera aí, vamos ver! o teu qual é?

**DOROTHY:**

Verde.

**PESQUISADOR:**

Verde? Oh, João Miguelito? João Miguelito, vai querer o...

**CEBOLINHA:**

Parece que não sabe usar colo, tio!

**PESQUISADOR:**

O primeiro você tem que fazer assim: vocês têm que passar cola aqui na borda, escolhe o desenho mais bonito, aí passa cola aqui nas laterais e depois coloca a moldura, certo? Pra ficar bem legal o nosso quadro.

**EMÍLIA:**

Oh, tio, a gente vai ficar com o desenho?

**PESQUISADOR:**

Vocês vão ficar, mas eu vou tirar umas fotos dos desenhos pra eu guardar pra mim lembrar.

Não sei vocês vão ficar, ou seu eu leve e depois eu trago...

**EMÍLIA:**

Não, tio, não leva, não.

**PESQUISADOR:**

Cadê? Não, você tem que usar aqui, ó. Você tem que colocar aqui, deixa eu ver, ó, ele vai, esse aqui é dele. Esse aqui é do Miguelito. Vou abrir aqui...

**CEBOLINHA:**

caso você não saiba usar...

**PESQUISADOR:**

Ele vai te emprestar.

**CEBOLINHA:**

Ela não sabe usar, não.

**PESQUISADOR:**

Eu passo pra ela. Sabe sim ó. Bem legal. Vai ficar bem bacana. Vem mais pra cá...

**CEBOLINHA:**

Não, tio, ela usa demais

**PESQUISADOR:**

Ela sabe, sim!

**ASLAM:**

Cadê a cola? Tio, tem cola aí, tio?

**PESQUISADOR:**

Vocês têm que dividir a cola, viu? Porque tem... tem uma aqui, ó! Já? Já colou? Tem que fazer bem pra não ficar solto... Amarela?

**MIGUELITO:**

Azul, tio!

**ASLAM:**

Deixa eu ver se fica bonito. Só um teste!

**CEBOLINHA:**

Cadê o outro, tio?

**PESQUISADOR:**

Olha, essa aqui é dela, essa moldura.

**MIGUELITO/CEBOLINHA:**

Cadê o outro, tio?

**CRIANÇA:**

Veio aonde?

**PESQUISADOR?**

Os desenhos? Deixa eu procurar os teus desenhos...

**ASLAM:**

Tá ficando legal!

**CEBOLINHA:**

Qual? O da Dorothy?

**PESQUISADOR:**

Olha que legal esse desenho! Vou levar pra mim depois eu trago...

**CEBOLINHA:**

O da Dorothy não sei se está ficando bonito... Olha, tio, ela usou demais.

**PESQUISADOR:**

Vai, põe aqui.

**ASLAM:**

Tio, o tio, já ia fazer assim, tio, ó.

**CEBOLINHA:**

Vai sair, papai.

**ASLAM:**

Eu esqueci de abrir.

**PESQUISADOR:**

Agora isso, espalhe bem espalhadinho pra gente! Bem bonito.

**EMÍLIA:**

Ó, Tio!

**PESQUISADOR:**

Olha deixa eu ver. Massa! ficou bem legal, combinou com o fundo, né?

**CRIANÇA:**

Está bom!

**CRIANÇA:**

Pronto não vai secar...

**DOROTHY:**

O outro!

**PESQUISADOR:**

Outro desenho?

**CEBOLINHA:**

Olha aqui, tio! Massa, ó!

**CRIANÇA:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Que foi? Não, mas isso aí solta.

**CEBOLINHA:**

Está tudo estranho, tio.

**PESQUISADOR:**

Não, está não. Deixa de falar! Cada um faz do seu jeito. Não pode estar falando mal do desenho dos outros!

**EMÍLIA:**

Tio, cadê meu preto?

**PESQUISADOR:**

Eu vou tirar foto ainda... Me dá aí, Emília, eu vou tirar umas fotos ainda dos desenhos...

**DOROTHY:**

Eu quero o outro desenho

**PESQUISADOR:**

Tu quer o outro desenho, Dorothy? Tu quer o preto?

**CEBOLINHA:**

Está com dedo rosa?

**PESQUISADOR:**

Não, João.... Eu vou deixar o Pedro pro João.

**MIGUELITO:**

Eu também gosto muito de preto...

**PESQUISADOR:**

Tu gosta de preto? Os dois? tu quer o preto? A moldura? Pra tu colar. Pra tu colar, oh. Pra fazer tipo isso...

**CEBOLINHA:**

Miguelito, tu gostou desse?

**PESQUISADOR:**

Ó! Tem o amarelo, tem o verde e tem o preto.

**CEBOLINHA:**

Tu vai escolher o qual?

**MIGUELITO:**

O verde!

**PESQUISADOR:**

Ah, tá! O verde.

**CEBOLINHA:**

E esse daqui ó, o amarelo é bonito, tá?

**PESQUISADOR:**

Vai ser do Malfoy. O Malfoy tem que colocar no dele também.

**MATHIAS:**

Cadê a cola, Gen?

**PESQUISADOR:**

A cola? Tem aqui uma cola...

**ASLAM:**

Tio, eu quero fazer outro!

**PESQUISADOR:**

Não tem mais.

**PESQUISADOR:**

Deixa eu ver, me dá.

**ASLAM:**

Vai ficar pra mim...

**PESQUISADOR:**

Não, mas eu quero tirar foto. Depois vocês soltam.

**CEBOLINHA:**

Eu não quero não, viu tio? Pode levar o desenho!

**PESQUISADOR:**

Tá. Que mais, deixa eu ver! Olha que bonito o da Ivy né? Deixa aqui pra secar. Depois eu vou tirar foto, depois eu entrego pra vocês...

**DOROTHY:**

E outro desenho?

**PESQUISADOR:**

O desenho está aqui, ó! É dela...

**ASLAM:**

Não, esse ficou meu ó! Não. Mas é porque

**CRIANÇA:**

Ela pediu primeiro pra colar, entendeu? Esse daqui é do Malfoy... A moldura é dela, do amarelo.

**ASLAM:**

Não tem outra moldura, não?

**PESQUISADOR:**

Tem a preta.

**MATHIAS:**

Agora terminou?

**EMÍLIA:**

E o Malfoy não vai ficar com alguma moldura?

**PESQUISADOR:**

Vai, só porque ele não veio fazer. Ó, tem que ser assim, ó. Tem que colocar mais uma mesinha toda

**EMÍLIA:**

Onde é pra botar?

**PESQUISADOR:**

Mas é... Tu ajuda ela aí a fazer?

**DOROTHY:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Então, deixa que ela faz... ainda

**EMÍLIA:**

Não, não precisa, Dorothy! não precisa não

**PESQUISADOR:**

Olha, tem que ser lá no chão! lá no chão é mais... no chão é melhor pra tu colar

**EMÍLIA:**

Nossa! está chorando?

**PESQUISADOR:**

Só não vai ter mais molduras viu, Miguelito? Eu só fiz poucas molduras

**EMÍLIA:**

Olha o dela!

**CRIANÇA:**

Muito lindo!

### **Atividade 3: Mímica**

**PESQUISADOR**

Hei, agora a gente vai fazer sabe o que?! Ah esse aqui é teu né, Miguelito? Vocês sabem brincar de mímica?

**EDUARADA:**

Eu sei.

**PESQUISADOR:**

Sabe? Vamos brincar de mímica? Vamos ver se vocês conseguem. A gente vai fazer assim, oh. Tu e a Emília, vocês podem fazer pros outros adivinharem. Tu é boa de mímica, Emília?

**EMÍLIA:**

Sou.

**PESQUISADOR:**

Aí valendo... Pirulito!

**CRIANÇA:**

Ebaaa!

**EMÍLIA:**

Mais fácil.

**PESQUISADOR:**

Tu chama os meninos pra gente... Guarda aqui, Mathias!

**EMÍLIA:**

Essa é do Lucas Tum?

**PESQUISADOR:**

É um pirulito que fica na língua tipo uma tatuagem.

**EMÍLIA:**

Sério? É. Eu quero.

**PESQUISADOR:**

Mas só na hora da brincadeira. Espera aí.

**EMÍLIA:**

Ganha quanto cada um?

**PESQUISADOR:**

Tipo assim oh você vai fazer a mímica aí se ele acertar vocês dois ganham pirulito. Se ele acertar, vocês dois ganham o pirulito. Mas, a se só tu acertar e ele errar, tu ganha o pirulito. Ou seja, só ela que ganha!

**CRIANÇA:**

Eu ganho.

**PESQUISADOR:**

Não, se tu fizer e ele acertar, os dois ganham. Mas se tu fizer e ele errar aí só tu ganha.

**ASLAM:**

É meu ovo.

**PESQUISADOR:**

Entendeu? Vai. Chama os outros, chama os outros pra gente ver.

**ASLAM:**

Deixa só nós mesmo!

**PESQUISADOR:**

Não, eu acho que é legal porque...

**CEBOLINHA:**

Quem quer brincar de mimica?!

**PESQUISADOR:**

Gente, oh... Valendo pirulito!

**EMÍLIA:**

Gente, o pirulito deixa tatuagem na língua, sabia?

**PESQUISADOR:**

Oh espera aí mas eu vou explicar como é a brincadeira. Vai ser mímica. Tu sabe fazer mínima?

**ASLAM:**

Eu vou começar.

**PESQUISADOR:**

Vai fazer assim, oh! Então a gente vai fazer assim, oh. Eles dois... vocês dois vão fazer pra eles acertarem, pra eles adivinharem. Não é só fazer a mímica do jeito que vocês querem... tem aqui ó, dentro do chapéu, dentro desse chapéu tem uma cartinha.

**MIGUELITO:**

É mágico?

**PESQUISADOR:**

Não. Mais ou menos tem uma cartinha, aí essa cartinha tem uma é um bonequinho fazendo alguma coisa ou ele correndo, ou ele cantando, ele dormindo... aí tu vai ter que fazer

está pedindo aqui. Tem que pegar... Mas espera aí, cadê os outros? Vamos chamar os outros.

**ASLAM:**

Não, deixa só eles mesmo. Não, mas tem que ser sete.

**ASLAM:**

Os outros não querem ir não.

**PESQUISADOR:**

Eu sei, mas vocês dois ficam pra lá, ó.

**ASLAM:**

Vocês ficam primeiro.

**PESQUISADOR:**

Calma, João. Os que vocês vão adivinhar e vai, aí se tu acertar tu ganha um pirulito.

**GRABIREL:**

E é pra e é pra pintar a língua?

**PESQUISADOR:**

ele deixa, ele deixa uma tatuagem na língua.

**MIGUELITO:**

Eu quero, mas eu não sei fazer...

**EMÍLIA:**

Mas, não vai ganhar.

**PESQUISADOR:**

Não, quem vai fazer são eles. tu vai adivinhar, entendeu?

**MALFOY:**

O único que não vai saber essa brincadeira sou eu...

**PESQUISADOR:**

Sabe! Tu vai saber, tu vai acertar, entendeu? Oh, vocês três... vocês vão ficar lá, daquele lado lá... pode ser aqui também na... na... aqui ó!

**ASLAM:**

Senta aqui, João, vem!

**PESQUISADOR:**

Senta aqui no... no banquinho. Podem Senta no banco! Aí tu e ele vão fazer a mímica, certo? Senta lá ou tu não quer ganhar o pirulito?

**ASLAM:**

Hei, tio, ela vai quer que adivinhar também né ela?

**PESQUISADOR:**

É. Aí tu senta ali. Primeiro é ele, aí ele faz e vocês tentam adivinhar.

**EMÍLIA:**

Ó minha cara de desdém.

**PESQUISADOR:**

Não, mas não vai dar certo. Tu só quer fazer né, Emília? só quer ganhar sem perder. Então, vamos lá! vamos lá. Oh, Cebolinha, tu vai querer brincar, Cebolinha? De mímica e vocês ganham pirulito.

**ASLAM:**

Se acertar ganha um pirulito que fica tatuagem na língua.

**[CRIANÇA:]**

É. É. Está aqui ó.

**ASLAM:**

Fica tatuagem na língua ó.

**CEBOLINHA:**

Qualquer um, tio?

**PESQUISADOR:**

É a tatuagem de um pirata. Certo? Então vocês ficam aqui preste atenção ó. Primeiro eu vou ficar até em pé.

**ASLAM:**

Fica aí.

**CEBOLINHA:**

Tu deixou minha bola com ela?

**PESQUISADOR:**

Vocês não podem ver. Vocês prestam atenção!

**ASLAM**

Eu vou começar!

**PESQUISADOR:**

Vai.

**ASLAM:**

[Mímica]

**EMÍLIA:**

Cantando!

**ASLAM:**

Acertou!

**PESQUISADOR:**

Acertou! Está aqui, ó, o desenho era cantando então a Emília e o João Vitor também porque ele fez a mímica... Agora é tu que vai fazer a mímica. Vai, pega uma cartinha não pode, os outros não podem ver. Pronto. Vai, imita aí.

**CEBOLINHA:**

Nadando?

**PESQUISADOR:**

Nadando, acertou. Muito bem. Os dois ganham? Pirulito.

**ASLAM:**

Já explicou.

**PESQUISADOR:**

Quem mais quer fazer a mímica?

**MIGUELITO:**

Eu.

**PESQUISADOR:**

Vem. ...você tem que deixar a língua pra ficar a marquinha. Vem, escolhe uma cartinha. Só uma! Não pode ver! Você já viu gaiata, vai pra lá. Vai pra lá, vai, Cebolinha, não pode ver. Não pode. Vai lá. Vai lá.

**CEBOLINHA:**

Mas eu já ganhei, tio!

**PESQUISADOR:**

Mas, você pode ganhar mais. Entendeu? Vai Pegar um. Isso. Vai fazer pra eles adivinharem, certo? Ó, gente, ela já está fazendo, ó! o que que ela está fazendo?

**DOROTHY(?)**

Mímica

**CEBOLINHA:**

escovando o dente!

**PESQUISADOR:**

Olha aí ele vai ganhar vários! Ganhou mais um pirulito, viu? Vai colecionar... E ela também porque ela acertou... Agora quem falta fazer a mímica?

**EMÍLIA:**

Eu...

**PESQUISADOR:**

A Emília! Espera aí, Emília! Vai. Deixa eu ver. Pronto. Presta atenção na Emília.

**ASLAM:**

Comendo!

**PESQUISADOR:**

Muito bem. Acertou. Ah! Não, agora não, só depois.

**PESQUISADOR:**

Essa tá difícil...

**MATHIAS:**

Ela não ia gostar disso, Gen!

**PESQUISADOR:**

Né? Deixa eu tirar os que já foram. Tu quer fazer um vem? Ah! Espera aí! Oh está ficando está ficando amarelo...

**ALICE:**

Hã?

**EUDAURDA:**

ficou não ficou todo borrado.

**PESQUISADOR:**

Tu vai saber fazer esse ó? Esse aqui.

**EMÍLIA:**

Não, tio, ela não sabe não. Ela ela é pequena ainda.

**PESQUISADOR:**

Faz pra eles.

**ALICE:**

Ah... Que que vocês acham que ela está fazendo?

**CEBOLINHA:**

Tá parecendo um piolho.

**EMÍLIA:**

Tirando meleca. Coçando o sovaco.

**PESQUISADOR:**

Pronto!

**EMÍLIA:**

Não é justo!

**PESQUISADOR:**

Não, mas ela não vai saber fazer... Vocês são maiores...

Que não fez ainda? Fez.

**PESQUISADOR:**

Todo mundo já fez agora é minha vez!

**PESQUISADOR:**

Ele não fez ainda!

**ASLAM:**

E ele fez a menina fez, todo mundo fez.

**PESQUISADOR:**

Fez? Tu fez, Miguelito, a mímica? Fez não. Porque ela acertou...

**EMÍLIA:**

Esse pirulito é mentiroso... Só faz isso aqui, ó, pra gastar dinheiro, como nem fica. Né?

**PESQUISADOR:**

Certo? Ele vai fazer... Senta lá pra tu adivinhar pra tu ganhar outro pirulito. oh ele vai fazer, oh!

**CRIANÇA:**

Dormindo!

**PESQUISADOR:**

Vixe! Todo mundo acertou! Quem acertou primeiro?

**MATHIAS:**

A Eduardo...

**PESQUISADOR:**

Eita! Que a Emília vai ganhar todas!

**PESQUISADOR:**

Óh, o próximo!

**MATHIAS:**

Olha só o João Miguelito não ganhou o pirulito dele...

**PESQUISADOR:**

Vai

**CRIANÇA:**

Mímica

**CEBOLINHA:**

Falta só eu e a Dorothy!

**EMÍLIA:**

Escrevendo

**CEBOLINHA:**

Chutando o lixo.

**EMÍLIA:**

Escrevendo na lousa

**CEBOLINHA:**

Pintando!

**PESQUISADOR:**

Pintando... Acertou!

**ALICE**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Tu tem que acertar! Agora tu vai fazer um, vem! Tá aí tu, ó, come o teu logo.

**EMÍLIA:**

Ela é gulosa!

**PESQUISADOR:**

Não mostre pra ele, só pra mim, viu? Vai. Tirou? Deixa eu te dizer no ouvido, ó.

**ASLAM:**

Vai, faz.

**PESQUISADOR:**

Faz aqui pra eles verem, vai, vai. Não sabe? Quer fazer outro, então? pode fazer sim vai.

**CEBOLINHA:**

Uma moto.

**PESQUISADOR:**

Não

**EMÍLIA:**

Uma bicicleta

**PESQUISADOR:**

Não

**EMÍLIA:**

Como é, menino?

**PESQUISADOR:**

Faz, Malfoy! Faz, faz, faz de novo pra eles verem!

**CEBOLINHA:**

Como doido?

**EMÍLIA:**

Uma galinha? Tio, pega outra pessoa, porque tá difícil

**PESQUISADOR:**

Não

**CEBOLINHA:**

Um pássaro?

**PESQUISADOR:**

Senta-se lá, vai, sente lá.

**ASLAM:**

Andando de moto!

**PESQUISADOR:**

Imita!

**ASLAM:**

Vai, tio, faz aí! Vai, tio, vai demorar!

**PESQUISADOR:**

Ó... A pessoa está... Eu não sei...

**MALFOY:**

Andando de potocó...

**PESQUISADOR:**

Alguém sabe imitar?

**EMÍLIA:**

Como assim?

**ASLAM:**

É tão fácil. Ele não soube imitar...

**PESQUISADOR:**

E como era?

**ASLAM:**

Pulando...

**PESQUISADOR:**

Só porque você não fez direito.

**MALFOY:**

Então não sei.

**PESQUISADOR:**

Sabe!

**ASLAM:**

Vou fazer! Agora é a minha vez!

**PESQUISADOR:**

Quem é o próximo?

**EMÍLIA:**

Eu.

**PESQUISADOR:**

Já fez de novo?

**EMÍLIA:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Tu já fez duas vezes... Vai. Tira e me mostra. Só mostra pra mim... Sabe fazer? Faz aí... sabe não, isso aqui, ó?

**ASLAM:**

Fazendo [\*\*\*] Bruxa!

**CEBOLINHA:**

Não! Cozinhando!

**PESQUISADOR:**

Quem acertou primeiro?

**EMÍLIA:**

Mas, quem falou primeiro fui eu.

**PESQUISADOR:**

Tem certeza?

**EMÍLIA:**

Não foi, tio, não fui eu?

**FRNACISCO:**

Foi não...

**PESQUISADOR:**

Olha acertou. Quem mais?

**DOROTHY:**

E eu?

**PESQUISADOR:**

Olha tu ganha também o pirulito...

**MATHIAS:**

Vai vender a Emília, tá colecionando...

**PESQUISADOR:**

É mesmo Emília. Tu vai comer a semana inteira esses produtos. Já já te dou outro. Tu está ainda com.

**EMÍLIA:**

Não, tio, não dá não!

**ASLAM:**

Minha vez agora, tio!

**PESQUISADOR:**

Não, tu já foi. Não, tio, deixa eu ir de novo, tio.

**PESQUISADOR:**

Ele vai porque tu já foi

**ASLAM:**

Pois, depois dele sou eu.

**PESQUISADOR:**

Vai, escolhe! Não podem ver!

**PESQUISADOR:**

Não pode falar, Cebolinha! não pode falar se tu falar eles vão acertar e tu não ganha pirulito...

**ASLAM:**

No carro...

**EMÍLIA:**

Banheira.

**PESQUISADOR:**

Não, mas não é essa a ação.

**EMÍLIA:**

Tomando banho.

**PESQUISADOR:**

É, mas você falou.

**CRIANÇA:**

Falei não, tio

**PESQUISADOR:**

Falou sim

**PESQUISADOR:**

Você falou a piscina que eu ouvi, você falou na piscina.

**CEBOLINHA:**

Eu falei piscina, mas não é piscina. É banheira

**EMÍLIA:**

Cadê?

**PESQUISADOR:**

Vai. Pois vai, não valeu. Ele vai fazer outra de novo! Vai, senta lá João.

**CEBOLINHA:**

Fala!

**ASLAM:**

Não pode falar nada.

**EMÍLIA:**

É... Estudando, escrevendo!

**CEBOLINHA:**

não é isso não, estava fácil!

**EMÍLIA:**

Escrevendo...

**CEBOLINHA:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Não, não é escrevendo.

**ASLAM:**

Faz! Estudando.

**PESQUISADOR:**

Mais ou menos...

**CRIANÇA:**

Desenhando.

**MIGUELITO:**

Pintando...

**ASLAM:**

Faz!

**EMÍLIA:**

Lendo!

**PESQUISADOR:**

Lendo! Acertou! Emília! Acertou!

**CEBOLINHA:**

Não adianta fazer assim, né?

**PESQUISADOR:**

Aí é escrevendo!

**CEBOLINHA:**

Não pode falar!

**PESQUISADOR:**

Quer fazer outra? Peraí deixa ele fazer outra... Peraí senta lá que ele vai...

**EMÍLIA:**

Tio, não é a minha vez de fazer não?

**ASLAM:**

Não! é minha vez, ela já foi um monte de vezes. Ela vai ter que deixar a gente

**CRIANÇA:**

Agora ninguém a...

**PESQUISADOR:**

Vamos organizar assim: o Aslam, depois o Miguelito, tá? Vai, Aslam!

**ASLAM:**

A Maria Emília não vai acertar mais! Só vai valer a Dorothy, o Cebolinha, o Malfoy e o João!

**CEBOLINHA:**

É...Tirando a Emília, ela já ganhou tudo!..

**PESQUISADOR:**

É, Emília. Daqui a pouco tu brinca.

**ASLAM:**

Não, Tio. Agora não, ela já brincou demais!

**PESQUISADOR:**

Tá. Vai!

**ASLAM:**

Olha o tanto de pirulito que ela tem!

**PESQUISADOR:**

É

**ASLAM:**

Isso é injusto, né, tio?

**PESQUISADOR:**

Está certo, vai!

**MIGUELITO:**

Não vale.

**PESQUISADOR:**

Vai, faz aí.

**CEBOLINHA/MIGUELITO/DOROTHY:**

Bebendo água!

**PESQUISADOR:**

Quem acertou primeiro?

**MIGUELITO:**

Eu.

**PESQUISADOR:**

É... Foi o Miguelito.

**PESQUISADOR:**

Toma o teu...

**EMÍLIA:**

Eu vou poder quando, tio?

**PESQUISADOR:**

Oh, quando tiverem três pirulitos igual a você. Aí tu pode participar na terceira rodada.

Agora quem é que vai... É tu quem quer fazer?

**ASLAM:**

Já tenho dois, já tenho dois...

**EMÍLIA:**

Eu tenho quatro, três quatro que tô comendo um!

**PESQUISADOR:**

Ó, presta atenção que ele vai fazer, o Malfoy vai fazer! Miguelito, presta atenção o que ele vai fazer, vai, vai ó! vai faz.

**CEBOLINHA:**

Andando?

**PESQUISADOR:**

Certo? Vai, faz.

**MIGUELITO:**

Mais rápido?!

**PESQUISADOR:**

Não...

**ASLAM:**

Vai, faz!

**CEBOLINHA:**

Uma moto?

**EMÍLIA:**

Faz menino!

**ASLAM:**

Tu não vai mais, não, Maria Emília!

**DOROTHY:**

Forte!

**ASLAM:**

Vai logo, faz!

**CEBOLINHA:**

Não, minha mão, não!

**PESQUISADOR:**

Vai!

**EMÍLIA:**

Correndo!

**ASLAM:**

Correndo!

**PESQUISADOR:**

Acertou!

**ASLAM:**

Hei, Maria Emília!

**EMÍLIA:**

Ah, é... Eu estou fora!

**PESQUISADOR:**

Oxe! É tão simples! Toma! Tu acertou também..

**ASLAM:**

Vem agora é tua vez, Cebolinha!

**EMÍLIA:**

Estou vendo que ele já tem três não é?

**ASLAM:**

Não, só dois!

**PESQUISADOR:**

Miguelito?

**MALFOY:**

Oh só tem... eu só ganho um?

**EMÍLIA:**

Você tem três.

**ASLAM:**

Eu só tenho dois.

**PESQUISADOR:**

Oh. Eu só tenho três bonequinhos aqui oh. Vamos lá. São os últimos. Ah não, aliás eu tenho dois bonequinhos que é o Miguelito que vai fazer um E o Cebolinha vai fazer o outro! Não! Oh Miguelito! Para! Vamos lá! Não! Você tem que ficar lá sentado! Senta lá! Você pode adivinhar pra poder ganhar um! Oh

**MIGUELITO:**

Hummm.

**PESQUISADOR:**

Sabe? Vai.

**EMÍLIA/DOROTHY:**

Nadando!

**ASLAM:**

Tu não vale, Maria Emília!

**CRIANÇA:**

Eu também te falei.

**PESQUISADOR:**

Não...

**DOROTHY:**

Cavalo.

**PESQUISADOR:**

Não.

**EMÍLIA:**

Dirigindo.

**MIGUELITO:**

Dirigindo

**ASLAM:**

Andando de bicicleta!

**PESQUISADOR:**

Acertou!

**EMÍLIA:**

Ele ficou com três, agora é minha vez!

**ASLAM:**

Ficar com três todo mundo! Todo mundo tem que ficar com três.

**EMÍLIA:**

Oh, tio.

**ASLAM:**

Né, tio, ela tem que esperar todo mundo ficar com três.... Aí tu vai.

**PESQUISADOR:**

Vai! Agora o último, quem vai? Vem cá! Não! Esse aqui é do Miguelito. Vai fazer? Sabe não?

**EMÍLIA:**

Eu sei!

Deixa eu ir, tio?!

**PESQUISADOR:**

Vem, tu vai fazer essa!

**EMÍLIA:**

Yes!

**PESQUISADOR:**

Consegue fazer?

**DOROTHY:**

Malhando!

**MIGUELITO:**

Malhando!

**CEBOLINHA:**

Malhando!

**PESQUISADOR:**

Malhando...

**ASLAM:**

Não! Malhando, não! Fazendo academia!

**PESQUISADOR:**

É a mesma coisa! Pronto! Pronto! Todo mundo ganhou pirulito!

**ASLAM:**

Deixa eu fazer outro, tio!

**PESQUISADOR:**

Você já foi, todos já foram! Todos os cartõezinhos dos bonequinhos.

**ASLAM:**

Foi só mais um, Tio.

**PESQUISADOR:**

Mas não tem mais!

**ASLAM:**

Vai, tio, só mais um!

**CEBOLINHA:**

Ele ganhou quatro, tio!

**PESQUISADOR:**

Ó, vem cá, psiu.

**MIGUELITO:**

Ganhei três.

**PESQUISADOR:**

Tá, mas vocês... Daqui a pouco eu vou, eu vou dar pra vocês mais docinhos. Mas vamos só finalizar aqui, gente, ó. Vem cá, vamos só finalizar com a tinta guache!

#### **Atividade 4: Carimbo das mãos**

**PESQUISADOR:**

Ó vamos ver aqui ó rapidinho... Tinta guache! vem cá Miguelito, vem cá, Aslam! Vocês vão fazer o seguinte, ó! vocês sabem que é carimbar as mãos?

**CEBOLINHA:**

Aham! É legal...

**PESQUISADOR:**

Assim, vocês vão pintar a mão de tinta guache e vocês vão carimbar na cartolina!

**CEBOLINHA:**

Tem que ficar bem bonito né, Tio?

**PESQUISADOR:**

Isso! Tem que ficar bem bonito.

**EMÍLIA:**

Quem ficar mais bonito vai ganhar quantos? Dois?

**PESQUISADOR:**

Pode ser...

**EMÍLIA:**

Eba! Pirulito de novo.

**PESQUISADOR:**

Não, eu tenho outras coisas. Eu tenho... Trouxe outras coisas além de pirulito. Já já eu mostro pra vocês... Só que é o seguinte... Gente oh, afasta mais, abre mais o círculo! Ó, oque que a gente vai fazer? Mathias!

**ASLAM:**

Vamos ter que pintar esse coração, né tio?

**PESQUISADOR:**

Deixa eu falar...

**ASLAM:**

É, tio? É pra pintar esse coração?

**PESQUISADOR:**

Na verdade, vocês vão pintar a mão... a gente vai pintar a mão com tinta guache e vocês vão colocar ao redor do coração... a gente vai fazer tipo um quadro...

**CEBOLINHA:**

E aonde que eu boto a boca?

**PESQUISADOR:**

Não, não pode colocar dentro do coração, eu vou pintar o coração dentro de vermelho e aí as nossas mãos, as mãos de vocês vão... vão ficar ao redor do coração, a gente vai. Fazer como se fosse o sol... Só que um sol no formato de coração!

**ASLAM:**

A gente vai colocar no nosso nome?

**PESQUISADOR:**

Pode ser... Depois a gente pode colocar um nome. Então, vamos lá! Que cor tem um coração?

**CRIANÇAS:**

Vermelho!

**PESQUISADOR:**

Essa cor?

**CRIANÇAS:**

É.

**PESQUISADOR:**

Ó, eu vou pintar. Eu vou pintar o coração por dentro... E aí já já vocês vão passar... e aí a gente vai colocar ao redor das nossas mãos... Vocês já fizeram isso na escola?

**CRIANÇAS:**

Não.

**ASLAM:**

Eu já.

**PESQUISADOR:**

Não? De pintar o a mão?

**CRIANÇAS:**

Não.

**EMÍLIA:**

Eu já...

**CRIANÇAS:**

Eu não.

**EMÍLIA:**

Eu já fiz com minha família...

**PESQUISADOR:**

Ai foi?

**EMÍLIA:**

Todo mundo colocou a mão numa bolsa branca... Aí a minha vó...

**PESQUISADOR:**

Aí todo mundo colocou as mãos ou só você?

**EMÍLIA:**

Todo mundo. Todo mundo.

**PESQUISADOR:**

Tua avó e quem mais?

**EMÍLIA:**

Todo mundo na família....

**PESQUISADOR:**

Ai, foi?

**MIGUELITO:**

Cebolinha, não tem isso daqui que está na língua dele? Eu tenho, ó! Que está na língua dele, ó!

**CEBOLINHA:**

Eu tenho não...

**MIGUELITO:**

Pois eu tenho ele e ele está aqui... está aqui

**PESQUISADOR:**

Olha! vocês vão escolher a cor que vocês querem colocar a mão de vocês...

**EMÍLIA:**

Eu quero verde, quer dizer o vermelho.

**PESQUISADOR:**

Ah, era bom ter uma coisa...

**MIGUELITO:**

Eu quero o azul

**PESQUISADOR:**

Poderiam trazer um copo de plástico, algo assim, pra limpar os pincéis... Então, vamos começar! Quem gostaria de pintar... não, aí não! De pintar com vermelho a mão?

**EMÍLIA:**

Eu

**MIGUELITO:**

Eu quero o vermelho, eu quero azul...

**PESQUISADOR:**

Não, mas tem que ser só uma cor...

**MIGUELITO:**

Eu quero a cor do homem aranha!

**PESQUISADOR:**

Tem que ser um por vez...

Vai, Cebolinha! Deixa a palma da mão assim... deixa assim, ó. Faz cócegas?

**CRIANÇA:**

Caraca!

**PESQUISADOR:**

tem que ser rápido pra não secar. Vai, tu escolhe uma... isso!

**MIGUELITO:**

Eu? Assim?

**PESQUISADOR:**

Não, mas ficou legal, ficou legal.

**MIGUELITO:**

Ficou legal!

**PESQUISADOR:**

Agora quem é que quer outra? Vermelho também ou outra cor? Mas vai esperar outra cor.

**DOROTHY:**

É meu!

**MIGUELITO:**

É meu copo!

**PESQUISADOR:**

Não, traz um copo...

**ASLAM:**

não é teu, porque está lá... A tia que pegou o outro... esse aqui é o do Malfoy que é igual o teu

**EMÍLIA:**

Era o do Iago... Esse aqui era do Iago...

**PESQUISADOR:**

Espera aí... quem é que vai querer o verde?

**CRIANÇA:**

Eu, eu!

**MIGUELITO:**

Eu gosto de verde! Qual é oh! Oh! Tem oh! Tem verde!

**ASLAM:**

Eu quero aquele amarelo!

**PESQUISADOR:**

Vermelho, azul. Quem é que vai ser o verde?

**CRIANÇA(?):**

Esse amarelo...

**PESQUISADOR:**

Tem que ser tá gente? Eu vou fazer assim... Vamos começar pelo...

**CRIANÇA:**

Eu não tenho esse papel aqui.

**PESQUISADOR:**

É porque tem que limpar se não vai ficar com outra cor na mão de vocês, entendeu?

**ASLAM**

Aí quem fica mais linda vai coisar, é? Pegar aqui... Não, deixa eu fazer assim... espera, aí não!

**CEBOLINHA:**

faz mal pra pele...

**ASLAM:**

Eu sei pintar a minha mão, tio.

**PESQUISADOR:**

Mas é pra não ficar...

**ASLAM:**

Depois limpa...

**PESQUISADOR:**

Vai, Matias! Toma papel higiênico para limpar a mão... Vai, qual é a tua cor? Deixa-me fazer

**MIGUELITO:**

Eu quero azul.

**PESQUISADOR:**

Vai, limpa aqui assim a mão... Espera aí, vai senta aí, senta aí, ó, porque eu vou já pintar tua mão, viu, Malfoy.

**MALFOY:**

Eu quero te verde, tio.

**MIGUELITO:**

Eu quero de azul.

**PESQUISADOR:**

Estica a mão... Faz cosquinha, é Elton?

**MALFOY:**

Sim...

**PESQUISADOR:**

Espera aí, deixa o Malfoy logo colocar. Vai, escolhe um lado bem bonito. Espera aí. Deixa ele colocar. Vai. Bem bonito, ó. Aperta aqui. Isso. Tem problema não.

**CRIANÇA:**

Então me dá uma também, me dá uma

**PESQUISADOR:**

qual é a outra cor? Espera aí... senta aí ó. Está bom. Tem que ser uma por vez! Tu é azul também?

**ASLAM:**

Tio, posso fazer essa de amarelo?

**PESQUISADOR:**

Limpa aqui ó, tome, limpa tua mão.

**CRIANÇA:**

Tio, eu quero ir, tio!

**PESQUISADOR:**

Qual a tua cor?

Alguém quer amarelo? Azul?

**MIGUELITO:**

Sim. Vai.

**PESQUISADOR:**

Cuidado com ela. Que linda. Espera aí.

**ASLAM:**

Pronto!

**PESQUISADOR:**

Gente, não é pra fazer coisa feia, não! Vai, escolhe um lugar bem bonito pra fazer. Limpa a mão, limpa a mão.

**MIGUELITO:**

Eu vou limpar. Está parecendo merda. Eu vou limpar a mão por merda, tio.

**MIGUELITO:**

Oh, tio, o Malfoy pegou meu bombom!

**CEBOLINHA:**

Pode ser a bebê, as vezes ela pega...

**PESQUISADOR:**

Pegou não. Mas vou lhe dar outro, tem problema não.

**MALFOY:**

Tio, eu não peguei!

**PESQUISADOR:**

Não, pode não.

**ASLAM:**

Vai! Vai!

**PESQUISADOR:**

Quem é que vai querer verde a mão?

**CRIANÇA:**

Eu!

**ALICE:**

Pinta a mão...

**PESQUISADOR:**

pinto já...

**EMÍLIA:**

Tio, como o Malfoy fez duas, esse aqui pode ser o dela...

**PESQUISADOR:**

O dela vai ser verde, né?....

**MALFOY:**

Esse daí vai ser o dela... esse daí já vai ser o meu...

**PESQUISADOR:**

O teu também vai ser verde, Cebolinha?

**CEBOLINHA:**

Sim, eu escolhi o amarelo...

**PESQUISADOR:**

Alguém mais quer amarelo?

**MIGUELITO:**

Oh, tio, me dá mais pirulito...

**EMÍLIA:**

Ele trouxe mais coisa, né tio, mais bombons.

**PESQUISADOR:**

Foi eu trouxe mais bombom. Calma, já já eu dou.

**ASLAM:**

Tio, o senhor trouxe outro bombom, foi?

**MIGUELITO:**

E eu estava com três.

**CEBOLINHA:**

Eu também só ganhei três...

**MIGUELITO:**

Eu não tinha três, não, eu tinha quatro.

**ASLAM:**

Tu comeu um, macho?

**MIGUELITO:**

Eu não.

**PESQUISADOR:**

Eu te dou um, calma! Eu já te dou um, já te dou outro...

**EMÍLIA:**

João, ele queria roubar o meu, o Malfoy...

**ASLAM:**

Hei, tio, falta o dele é? Um?

**PESQUISADOR:**

Falta de quem? É dele. Tu é verde também, né?

**CEBOLINHA:**

Então, Malfoy, tu escolhe outra cor...

**PESQUISADOR:**

Tem o preto... cadê?

**CEBOLINHA:**

Preto, tio!

**PESQUISADOR:**

Me dá! Não pode me dá! Eu sinto já a sua mão!

**MATHIAS:**

Será que é o que ela quer?

**PESQUISADOR:**

Qual é a tua... Vai, printa de amarelo! Aqui oh! Oh! Vai ali que o tio vai pintar a tua mão, vai lá. Ele vai pintar, vai lá. Por aqui, pular por fora. Por fora. É.

**MATHIAS:**

Qual É a cor, gen.?

**PESQUISADOR:**

Qualquer cor!

**EMÍLIA:**

Pronto, tio?

**PESQUISADOR:**

Não, calma. Falta ele. O teu é preto, né? O dele é preto.

**EMÍLIA:**

Qual que é o teu, Miguelito? Obrigada.

**PESQUISADOR:**

Miguelito foi azul, eu acho.

**EMÍLIA:**

Esse aqui é da bebê...

**PESQUISADOR:**

Hei, Cebolinha! Fecha assim, amostra assim ó... Não, assim, ó. Assim, Cebolinha. Junto assim, ó! Olha, espera aí...

**ASLAM:**

Deixa e limpar a mão dela...

**MATHIAS:**

Deixa eu limpar tua mão...

**PESQUISADOR:**

Vai limpar a mão.

**MIGUELITO:**

É minha é essa.

**PESQUISADOR:**

Vai, Escolhe um local. Assim ó.

**CEBOLINHA:**

Tem que botar pra trás...

**ASLAM:**

Espera aí, espera aí. E o dedinho?

**MIGUELITO:**

Toca mais!

**PESQUISADOR:**

Pronto. Alguém? Não, agora não.

**MALFOY:**

Eu quero esse.

**PESQUISADOR:**

Quer pintar outra cor? Tá toda suja!

**MALFOY:**

é colorido!

**PESQUISADOR:**

todo mundo já pintou? Pronto, espera aí!

**ASLAM:**

Eu limpei aqui, ó, nesse papel.

**MIGUELITO:**

Não tem ó,

**PESQUISADOR:**

Oh, só pra gente fechar! Vamos aqui, ó!

**CRIANÇA:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Tem, eu vou te dar um pirulito, ó.

**CRIANÇA:**

Tio, também ó, o Malfoy pegou o meu!

**PESQUISADOR:**

Espera aí, calma. Chegou na...

**ASLAM:**

Eu só tenho três. Só tinha quatro e ele pegou o meu tio

**PESQUISADOR:**

Senta-se aí, ó...

**ASLAM:**

Tio, eu tinha quatro, ele pegou o meu.

**EMÍLIA:**

Aí não, é mentira!

**ASLAM:**

Não, é sério. Hum! Não estou mentindo, não.

**EMÍLIA:**

está sim.

**ASLAM:**

Estou não.

**PESQUISADOR:**

Oh vamos aqui. Espera aí.

**ASLAM:**

Ele pegou o meu pirulito, tio... porque eu só tinha quatro, agora só estou com três!

**EMÍLIA:**

não você comeu um, que eu vi!

**PESQUISADOR:**

Tá depois vou lhe dar! Oh, vem cá vocês! Oh, pronto! Oh, vão fechar aqui!

**ASLAM:**

Oh, tio! Eu tinha quatro...

**PESQUISADOR:**

Eu tenho outras coisas, mas só vou eu só vou dar se vocês se sentarem. Se vocês ficam sentados eu vou eu vou dar as outras coisas, senão eu não vou dar!

**DOROTHY:**

Eu já estou sentada!

**PESQUISADOR:**

Pronto!

**ASLAM:**

É pra sentar, gente, o tio vai dar mais pirulito!

**ASLAM:**

Olha aqui pegou tua bola!

**DOROTHY:**

Oh, tio...

**PESQUISADOR:**

Eu não vou dar pro Cebolinha o que eu trouxe.... tem várias coisas não tem só pirulito, tem mais coisas... O presentinho, a lembrancinha que eu trouxe.

**PESQUISADOR:**

Ó! Vamos lá. Vamos lá. Eu não vou entregar pra quem está...

**ASLAM:**

Vem que o tio vai dar um negócio!

**PESQUISADOR:**

Eu trouxe mais coisas de doces, viu Cebolinha?

**MIGUELITO:**

Homem-Aranha, Homem-Aranha. Gosto do Homem-Aranha!

**ASLAM:**

É picolé! É pirulito! É sorvete!

**PESQUISADOR:**

Hã? Venham.

**ASLAM:**

É sorvete?

**PESQUISADOR:**

Ó, no outro, no outro domingo, no outro domingo não, hoje é sábado, né? Sábado. Eu acho que eu venho de novo, tá? Aí no outro também, no outro, eu vou trazer um amigo meu que ele vai fazer uns teatros pra vocês. Teatro, tá?

**EMÍLIA:**

Eba!

**PESQUISADOR:**

Mas não é nesse que vem não, nós viremos no próximo.

**MIGUELITO:**

Ele sabe pintar de homem aranha, tio?

**PESQUISADOR:**

pintar de homem aranha? Eu acho que não.

**EMÍLIA:**

É no mês que vem? Mês que vem ah não, dá outra vez que vem?

**PESQUISADOR:**

Não, no outro, no outro sábado. Da outra vez. Oi. Aí assim ó. Vocês viram que nós fizemos atividades usando muitas nossas mãos, né? Pra que a gente usa nossas mãos? Para que elas servem?

**EMÍLIA:**

Praticamente elas ajudam a gente a escrever,

**PESQUISADOR:**

E o que mais?

**CRIANÇAS:**

Brincar, pintar

**PESQUISADOR:**

O que mais?

**ASLAM:**

Pegar os objetos...

**EMÍLIA:**

comendo, bebendo...

**PESQUISADOR:**

Fazer castelo de areai... Muito bem! E vocês também, ó, usaram as carinhas pra poder se comunicar, não foi?

**MIGUELITO:**

É.

**PESQUISADOR:**

Não foi isso? Aí... presta atenção, Cebolinha, ó! vocês usaram as carinhas pra poder se comunicar também não foi? Silêncio, senão não vou entregar o presente!

**ASLAM:**

Gente!

**CEBOLINHA:**

Cala a boca, meu filho, você não é sirene, não!

**PESQUISADOR:**

Pronto? Oh, e aí a gente usou nossas mãos pra brincar, pra fazer várias coisas, até pra se comunicar, né? Na hora da mímica, não foi?

**CEBOLINHA**

E se não tivesse mal, a pessoa não ia pegar e aí...

**PESQUISADOR:**

olha, no próximo sábado eu volto! E aí eu vou deixar uma lembrancinha pra vocês.

**CRIANÇAS:**

[Gritos de surpresa]

Tem pra cada um, tá? Não comam agora não, vocês guardem porque vocês já comeram muito doce. Guardem para mais tarde ou para amanhã! Emília, João Vitor, Miguelito, Cebolinha e a Dorothy, né? Seu nome é lindo! E tu também, ó! Vem cá! será que ela come essas coisas?

**EMÍLIA:**

Não, come não.

**ASLAM:**

Então, dá mais dois pra cada!

**PESQUISADOR:**

Nada disso! Nós vamos embora... Já quer já quer comer agora?

**MALFOY**

Eu vou comer...

**CEBOLINHA:**

E o que é que nós vai dizer pro tio?

**CRIANÇAS:**

Obrigada. Obrigada.

**PESQUISADOR:**

Chama a tia de vocês pra ver se ela pode.... Chama aí a tia de vocês. Ah aqui estava aqui.

**CRIANÇA:**

Tchau, tio.

**PESQUISADOR:**

Tchau...

**DOROTHY:**

Tio, pode abrir pra mim?

**PESQUISADOR:**

E tu vai comer agora?

**ALICE:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Mas tu pode comer essas coisas? Pronto... Tchau, até a próxima visita!

### TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO NA SEGUNDA ETAPA DA FASE DE FAMILIARIZAÇÃO

**ATOR:**

Vamos lá? Bora começar? Todo mundo esquentando as mãos. Vai. Então de novo, oh, como eu já ensinei, e a boquinha de quê?

**MIGUELITO:**

De formiga!

**CEBOLINHA:**

Formiga!

**ATOR:**

Esquenta a mão! Orelhas de quê?

**CRIANÇAS:**

Elefante!

**ATOR:**

E olhos de?

**CRIANÇAS:**

Coruja!

**ATOR:**

Ah, aprenderam. Então, vamos lá que a história já vai começar. [Áudio]

BOM DIA, TODAS AS CORES...

**ASLAM:**

Hã! [surpreso]

**CEBOLINHA:**

Ô, tio, a tia desligou a televisão?

**PESQUISADOR:**

Psiu! [trilha sonora]

**MIGUELITO:**

Hã?

**ASLAM:**

A tia ficou lá com a gente

**ATOR**

[Bluetooth desconectado]. Só um minuto.

**ASLAM:**

Chega aqui, tia, na frente pra ver

**CEBOLINHA**

Confortável, tia, essa cadeira.

**ASLAM:**

Segue na frente

**ATOR:**

[Áudio] “MEU AMIGO CAMALEÃO ACORDOU DE BOM HUMOR. BOM DIA, SOL, BOM DIA, FLORES, BOM DIA TODAS AS CORES! LAVOU O ROSTO NUMA FOLHA CHEIA DE ORVALHO, MUDOU SUA COR PARA COR- DE- ROSA, QUE ELE ACHAVA A MAIS BONITA DE TODAS, E SAIU PARA O SOL, CONTENTE DA VIDA. MEU AMIGO CAMALEÃO ESTAVA FELIZ PORQUE TINHA CHEGADO A PRIMAVERA. E O SOL, FINALMENTE, DEPOIS DE UM INVERNO LONGO E FRIO, BRILHAVA, ALEGRE, NO CÉU. EU HOJE ESTOU DE BEM COM A VIDA - ELE DISSE. QUERO SER BONZINHO PARA TODO MUNDO. LOGO QUE SAIU DE CASA, O CAMALEÃO ENCONTROU O PROFESSOR PERNILONGO. O PROFESSOR PERNILONGO TOCA VIOLINO NA ORQUESTRA DO TEATRO FLORESTAL.” [...]

**DOROTHY:**

Um grilo?!

**ATOR:**

[Áudio] BOM DIA, PROFESSOR! COMO VAI O SENHOR? BOM DIA, CAMALEÃO! MAS O QUE É ISSO? POR QUE MUDOU DE COR? ESSA COR NÃO LHE CAI BEM... OLHE PARA O AZUL DO CÉU. POR QUE NÃO FICA AZUL TAMBÉM? O CAMALEÃO, AMÁVEL COMO ELE ERA, RESOLVEU FICAR AZUL COMO O

CÉU DA PRIMAVERA... ATÉ QUE NUM CLAREIRA O CAMALEÃO ENCONTROU O SABIÁ-LARANJEIRA: MEU AMIGO CAMALEÃO, MUITO BOM DIA E VOCÊ! MAS QUE COR É ESSA AGORA? O AMIGO ESTÁ AZUL POR QUÊ? E O SABIÁ EXPLICOU QUE A COR MAIS LINDA DO MUNDO ERA A COR ALARANJADA, COR DE LARANJA, DOURADA. NOSSO AMIGO, BEM DEPRESSA, RESOLVEU MUDAR DE COR. FICOU LOGO ALARANJADO, LOURO, LARANJA, DOURADA. E CANTANDO, ALEGREMENTE, LÁ SE FOI, AINDA CONTENTE... NA PRACINHA DA FLORESTA, SAINDO DA CAPELINHA, VINHA O SENHOR LOUVA-A-DEUS, MAIS A FAMÍLIA INTEIRINHA. ELE É UM SENHOR MUITO SÉRIO, QUE NÃO GOSTA DE GRACINHA. BOM DIA, CAMALEÃO! QUE COR MAIS ESCANDALOSA! PARECE ATÉ FANTASIA PRA BAILE DE CARNAVAL... VOCÊ DEVA ARRANJAR UMA COR MAIS NATURAL... VEJA O VERDE DA FOLHAGEM... VEJA O VERDE DA CAMPINA... VOCÊ DEVA FAZER O QUE A NATUREZA ENSINA. É CLARO QUE O NOSSO AMIGO RESOLVEU MUDAR DE COR. FICOU LOGO BEM VERDINHO E FOI PELO SEU CAMINHO. VOCÊS AGORA JÁ SABEM COMO ERA O CAMALEÃO. BASTAVA QUE ALGUÉM FALASSE QUE MUDAVA DE OPINIÃO. FICAVA ROXO, AMARELO, FICAVA COR-DE-PAVÃO. FICAVA DE TODA COR. NÃO SABIA DIZER NÃO. POR ISSO, NAQUELE DIA, CADA VEZ QUE SE ENCONTRAVA COM ALGUM DE SEUS AMIGOS, E QUE O AMIGO ESTRANHAVA A COR COM QUE ELE ESTAVA... ADIVINHA O QUE FAZIA O NOSSO CAMALEÃO. POIS ELE LOGO MUDAVA, MUDAVA PARA OUTRO TOM... MUDOU DE ROSA PARA AZUL. DE AZUL PARA ALARANJADO. DE LARANJA PARA VERDE. DE VERDE PARA ENCARNADO. MUDOU DE PRETO PARA BRANCO. DE BRANCO VIROU ROXENHO. DE ROXO PARA AMARELO. E ATÉ PARA COR DE VINHO...

**CEBOLINHA:**

Tá, tá, ta...

**ASLAM:**

Já pegou aí? (se referindo à Alice) Quer tomar banho?

**ATOR:**

[Áudio] QUANDO O SOL COMEÇOU A SE PÔR NO HORIZONTE, CAMALEÃO RESOLVEU VOLTAR PARA CASA. ESTAVA CANSADO DO LONGO PASSEIO. E MAIS CANSADO AINDA DE TANTO MUDAR DE COR. ENTROU NA SUA CASINHA. DEITOU-SE PARA DESCANSAR. E LÁ FICOU A PENSAR:

**CRIANÇA:**

Hei...

**ATOR:**

Por mais que a gente tente a gente não consegue agradar a todo mundo. Tem gente que gosta de azul. Quem gosta do azul aqui? Tem gente que gosta da cor amarela....

**MIGUELITO:**

Égua!

**ATOR:**

Tem gente que gosta de comer banana. Quem gosta de comer banana?

**CEBOLINHA:**

Quem é macaco?

**ATOR:**

Tem gente que gosta de comer caramelo.

**MIGUELITO:**

Eca!

**CEBOLINHA:**

Eca! São melequentos.

**ATOR:**

E se não fosse todas as coisas que são diferentes, o que é que seria do amarelo?

**CEBOLINHA:**

Banana, é...

**ATOR:**

[Áudio] -POR MAIS QUE A GENTE SE ESFORCE, NÃO PODE AGRADAR A TODOS. ALGUNS GOSTAM DE FAROFA. OUTROS PREFEREM FARELO... UNS QUEREM COMER MAÇÃ. OUTROS PREFEREM MARMELO... TEM QUEM GOSTE DE SAPATO.

**CRIANÇAS:**

Eca! Eca!

**ATOR:**

[Áudio] TEM QUEM GOSTE DE CHINELO... E SE NÃO FOSSEM OS GOSTOS, QUE SERIA DO AMARELO? POR ISSO, NO OUTRO DIA, CAMALEÃO LEVANTOU- SE BEM CEDINHO. BOM DIA, SOL, BOM DIA, FLORES, BOM DIA, TODAS AS CORES! LAVOU O ROSTO NUMA FOLHA CHEIA DE ORVALHO, MUDOU SUA COR PARA A COR-DE-ROSA, QUE ELE ACHAVA A MAIS BONITA DE TODAS, E SAIU PARA O SOL, CONTENTE DA VIDA. LOGO QUE SAIU, O CAMALEÃO ENCONTROU O SAPO CURURU, QUE É CANTOR DE SUCESSO NA RÁDIO JOVEM FLORESTA.

Vocês sabem cantar a música do sapo? Cadê todo mundo em couro, vai?

**DOROTHY:**

“O sapo cururu...”

**ATOR:**

Como é? Me ensina. No três, vai ó. Um, dois, três. Três, vai

**CRIANÇAS:**

O sapo cururu...

**ATOR:**

Como é a musa? “O sapo cururu...” E que mais? Que mais?

Quem sabe aquela do sapo não lava o pé?

**CRIANÇAS:**

*O sapo não lava o pé*

*Não lava porque não quer*

*Ele mora na lagoa*

*Não lava o pé porque não quer*

*Mais que chulé!*

**CEBOLINHA:**

Que chulé é esse, tio?

**ATOR:**

[Áudio] BOM DIA, MEU CARO SAPO! QUE DIA MAIS LINDO, NÃO?

MUITO BOM DIA, AMIGO CAMALEÃO!

MAIS QUE COR MAIS ENGRAÇADA, ANTIGA, TÃO DESBOTADA... POR QUE É QUE VOCÊ NÃO USA UMA COR MAIS AVANÇADA?

O CAMALEÃO SORRIU E DISSE PARA O SEU AMIGO: EU USO AS CORES QUE EU GOSTO, E COM ISSO FAÇO BEM. EU GOSTO DOS BONS CONSELHOS, MAS FAÇO O QUE ME CONVÉM. QUEM NÃO AGRADA A SI MESMO, NÃO PODE AGRADAR NINGUÉM...

**CEBOLINHA:**

Disse muito bem, Camaleão!

**ASLAM:**

Dá, tia. Ei

**ATOR:**

[Áudio] E ASSIM ACONTECEU O QUE ACABEI DE CONTAR. SE GOSTARAM, MUITO BEM! SE NÃO GOSTARAM, AZAR.

Essa história que eu contei é um texto da Ruth Rocha!

**ASLAM:**

show

**EMÍLIA:**

Tio, conta outra!

**ATOR:**

Deixa eu conversar com vocês. E aí, esse camaleão, hein? Só mudando de cor. O que vocês acham disso? Toda vida que encontrava um amigo...

**MIGUELITO:**

É porque ele era colorido!

**ATOR:**

Qual você acha que ele mais gostava? Vou fazer uns testes com vocês...

**MIGUELITO:**

Nossa!

**ATOR:**

Toda vida que ele encontrava com um amigo, ele?

**EMÍLIA:**

Mudava de cor...

**ATOR:**

Mudava de cor... só que aí foi ficando cansado, porque ele foi trocando a cor que ele mais gostava pela cor dos amigos. E aí? E aí no final o que que ele percebe?

**EMÍLIA:**

Que não importa o que os outros pensam.

**ATOR:**

Exatamente. Ele tem que agradar primeiro a ele mesmo, para depois ele conseguir agradar os amigos. Né? Ele tem que saber o que ele gosta, o que ele sente.

**EMÍLIA:**

É

**ATOR:**

É importante, por isso que ele pensa lá na lá na caminha dele... Hum, acho que vou ficar cansado de fazer isso. E aí no final ele dá esse recado para a gente, né? Quem não consegue agradar a si mesmo, não agrada a mais ninguém. Essa é a história muito bonita da Ruth Rocha, eu gosto muito. Quem gosto? (levantam a mão) Ah, não. Quem gostou? (levantam a mão)

**PESQUISADOR:**

Ah, sim. Muito bem!

**ATOR:**

Podem vir aqui ver como é que funciona!

**PESQUISADOR:**

Mas não pode mexer, viu?

**ATOR:**

Só não vai poder mexer, tá? Ó.

**PRISCILA:**

Vai, Cebolinha, ver

**ATOR:**

Aí eu vou falar pra vocês como funciona o teatro de Sombra. Deixa eu explicar como é que funciona aqui, né? A gente tem uma luz...

**CEBOLINHA:**

Que isso aqui, tio?

**ATOR:**

E a gente tem essa pelinha aqui branca onde a gente coloca os objetos pra ter a sombra do outro lado... e aí a gente pode fazer isso aqui, por exemplo, vocês podem ter um quarto num lugar mais escuro à noite, pode pegar uma lanterna, de repente uma lanterna coloca um pano branco, pode ser um lençol ou então coloca numa parede aí você coloca suas mãos, pode fazendo... brincando de contar história com mãos olha aqui, oh. Essa é uma técnica sabe de onde?

**PESQUISADOR:**

Prontos?

**ATOR:**

Teatro de sombras... Da China. É super antigo. É milenar, muito, muito, muito antiga.

**ASLAM:**

Olha aí...

**PESQUISADOR:**

Muito bem. Gostaram do teatro?

**ATOR:**

Vamos fazer, viu?

**PESQUISADOR:**

Pronto?

**ATOR:**

Um, dois, três, fechei

**PESQUISADOR:**

Gente, ó, psiu! Vamos lá pra fechar nosso momento com vocês, enquanto o tio Toni ajeita. Sentem lá!

**ATOR:**

Obrigado pela atenção de vocês!

**PESQUISADOR:**

Olha, eu trouxe... Venham, senão não vão ganhar. vou chamar um por um, tá?

**MIGUELITO:**

Por que, tio?

**PESQUISADOR:**

Primeiro, quem vai ganhar a bolsa, uma bolsa pra guardar as coisas da escola...

**ATOR:**

Uau! Que massa! O João Vítor... como ele torce pelo Fortaleza, eu trouxe do leão!

**ASLAM:**

Oba!

**PESQUISADOR:**

A Dorothy... É da princesa, olha Dorothy.

**ATOR:**

Porque é uma princesa...

**PESQUISADOR:**

Cadê o Malfoy? O Malfoy gosta de dinossauro, né? Ó, dinossauro.

**CEBOLINHA:**

Como é que diz?

**DOROTHY:**

Obrigada.

**PESQUISADOR:**

Tu gosta de robô, não é?

**MIGUELITO:**

Eu gosto do Pikachu.

**PESQUISADOR:**

Gosta de Pikachu?

**DOROTHY:**

Não, tu gosta de Homem-Aranha.

**MIGUELITO:**

Mas não tem Homa, né, tio?

**PESQUISADOR:**

Tem não... Cebolinha?

**PRISCILA:**

Cadê Miguelito?

**PESQUISADOR:**

Espera aí... Minecraft

**PRISCILA:**

Ai que máximo!

**MIGUELITO**

Ai que legal! Eu gostei, tio!

**DOROTHY:**

Eu gostei muito!

**PESQUISADOR:**

Tu gostou, Dorothy? Qual é essa princesa aqui? Melhor pra ti: essa ou essa?

**EMÍLIA:**

Deixa essa daí pra Raiane...

**PESQUISADOR:**

É, vou entregar pra menina...

**PESQUISADOR:**

Prontinho né, gente?

**ATOR:**

Estão todos felizes?

**CRIANÇAS:**

Muito!

**ATOR:**

Vou colocar umas imagens [Folclore]... Olha lá.

**CEBOLINHA:**

É uma sereia!

**ATOR:**

É a Iara, né? Ela protege o quê?

**MIGUELITO:**

O mar.

**ATOR:**

Os rios, né? As águas...

**CEBOLINHA:**

É. É, também.

**EMÍLIA:**

Cadê a música?

**ATOR:**

Não tem, não tô sabendo.

**PESQUISADOR:**

Pronto?

**ATOR:**

Viu só? Obrigado.

**PESQUISADOR:**

Tchau, gente. Vão lá tomar banho. Gostou tu Cebolinha?

**CEBOLINHA:**

Mais ou menos.

**PESQUISADOR:**

Por quê?

**CEBOLINHA:**

Não sei.

**PESQUISADOR:**

Diga por quê.

**CEBOLINHA:**

Não sei

**PESQUISADOR:**

Mas, o Minecraft é um jogo. É, não conhece não?

**ASLAM:**

Esse aqui?

**ATOR:**

Obrigado!

**PESQUISADOR:**

Gostou?

**ATOR:**

Deixar aqui.

**PESQUISADOR:**

Da bolsa do BTS?

**ATOR:**

Já está na hora das outras atividades de vocês.

**PESQUISADOR:**

É... Vão tomar banho!

**MIGUELITO:**

O meu é mais bonito...

**PESQUISADOR:**

Todos são bonitos. Todas as bolsas são bonitas... Gostou, Malfoy? Tu gostou? Tu gostou da bolsa do dinossauro?

**MALFOY:**

Sim...

**ATOR:**

Gostou do da tua bolsa? Amo dinossauro!

**PESQUISADOR:**

Ele gosta... Olha a bagunça...

**PRISCILA:**

Eles falaram isso no primeiro dia foi, Gênesson?

**PESQUISADOR:**

Foi... Sabe o dia dos desenhos?

**PRISCILA:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

Aí eu perguntei.

Obrigado, viu, crianças! Até a próxima!

### **TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO**

**PESQUISADOR:**

Crianças, farei algumas perguntas e vocês vão responder com essas plaquinhas! Quem achar que sim, levanta a plaquinha do “joinha” para cima [mostrar placa nº1], quem achar que não, responde com a plaquinha do “joinha” para baixo [mostrar placa nº2], quem não souber, faz mostra a plaquinha de dúvida [mostrar placa nº3].

**DOROTHY:**

Eu não sei, não...

**PRISCILA:**

Sabe, sim, Dorothy! “Sim” é o verde, “yes... “Não” pra baixo e quando ele perguntar e tu disser “não, não sei, tio”, você levanta essa plaquinha da dúvida, certo?

**PESQUISADOR:**

Você levanta a plaquinha!

**PRISCILA:**

“Sim”, quando tu souber. “Não” quando não souber e essa quando tiver dúvida...

**PESQUISADOR:**

Vamos lá! No final, todo mundo vai ganhar bombom e ainda vão ganhar um presente surpresa que eu trouxe! Prontos?

**CRIANÇAS:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Levanta a plaquinha... Priscila, Tu pode ficar marcando e eu faço as perguntas que aí eu acho que é...

**PRISCILA:**

Pronto!

**PESQUISADOR:**

Vamos começar! No final da brincadeira todo mundo vai ganhar... Vamos lá, oh!

**CEBOLINHA:**

Você acha que ia ganhar, né?

**PRISCILA:**

Ó, presta atenção no jogo, viu? Só vai ganhar quem participar!

**PESQUISADOR:**

Antes de vocês virem pra cá, os pais ou os responsáveis por vocês sabiam ler e escrever? Vocês acham que sim?

**CRIANÇA:**

Não!

**CEBOLINHA:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Não é o que aquele aí é que ele não sabe dizer... Prestem atenção

**PRISCILA:**

Fiquem com a plaquinha levantada pra eu marcar, por favor

**PESQUISADOR:**

Cadê o João Vitor? Chama o João Vitor.

**FUNCIONÁRIA:**

Tá assistindo, disse que não quer vir, não...

**PESQUISADOR:**

Ah, quer não? Pronto. Deu certo?

**CEBOLINHA:**

Não pode olhar pro lado!

**PESQUISADOR:**

Muito bem!

**PRISCILA:**

Arrasaram!

**PESQUISADOR:**

Próxima pergunta agora, ó!

**PESQUISADOR:**

Só que a próxima pergunta... A próxima pergunta não vai precisar da plaquinha. Vocês só vão levantar mão, tá?

**PRISCILA:**

Só levantar a mão.

**PESQUISADOR:**

Só levantar a mão, por exemplo ó!

**PRISCILA:**

Miguelito, presta atenção! Malfoy...

**PESQUISADOR:**

Oh, levanta a mão quem costumava ver seus pais ou responsáveis lendo! Quem costumava ver em casa os pais ou responsáveis lendo?

**CRIANÇA:**

Não...

**PESQUISADOR:**

Não? Só levanta a mão!

**EMÍLIA:**

Minha mãe lia o tempo inteiro, estudando...

**PESQUISADOR:**

Só a Emília?

**CEBOLINHA:**

Meu pai não estuda, o pai da Emília... [\*\*\*] ir pra faculdade...

**PESQUISADOR:**

Ela estudava sempre, às vezes, quase nunca ou nunca?

**EMÍLIA:**

Sempre.

**PESQUISADOR:**

Sempre? Quem mais? Só a Emília que via o pai, a mãe ou os responsáveis lendo?

**MIGUELITO:**

Eu...

**PESQUISADOR:**

Eles liam também? O teu pai e tua mãe?

**CEBOLINHA:**

Você sabe de nada!

**PESQUISADOR:**

sempre, às vezes, quase nunca ou nunca?

**MIGUELITO:**

toda vez! Sim, Cebolinha!

**PESQUISADOR:**

Sim. Prontos? A outra pergunta, ó!

**CEBOLINHA:**

Tio, não vou querer brincar mais, não!

**PESQUISADOR:**

Mas é rápido!

**CEBOLINHA:**

Ela fica só, o pessoal fica só brincando comigo...

**PESQUISADOR:**

Não, ela, ela não liga pra ela, não. Só presta atenção na gente.

**PRISCILA:**

Aí tu vai deixar ganhar por causa dela? Por causa deles?

**PESQUISADOR:**

Vamos lá, ó!

**PRISCILA:**

Vai Cebolinha, vai. Bora!

**PESQUISADOR:**

Quem aqui via as pessoas, os pais ou responsáveis antes em casa escrevendo?

**EMÍLIA:**

Eu.

**PESQUISADOR:**

Só a Emília. Seus pais os responsáveis escrevendo em casa?

**EMÍLIA:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Você também? Oh, tu não, né?

**CRIANÇAS:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Quem aqui os pais ou os responsáveis incentivavam a ir para a escola?

**EMÍLIA:**

Sempre! Não faltava um dia... Minha mãe me dava peia

**PESQUISADOR:**

Emília...

Malfoy, tu não sabe dizer?

**DOROTHY:**

Nem eu!

**PESQUISADOR:**

Cebolinha não sabe dizer, tu não sabe dizer e tu? Tu Miguelito, te incentivavam a ir para a escola??

**MIGUELITO:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Quem aqui, os pais ou os responsáveis incentivava a aprender a ler?

**EMÍLIA:**

Eu!

**PESQUISADOR:**

Aprender a ler? Hein? Quem os pais ou responsáveis incentivavam vocês a aprender a ler, ensinava a ler em casa?

**PRISCILA:**

Deixa levantada!

**PESQUISADOR:**

Deixa levantada pra Priscila ver! Malfoy não sabe, Dorothy não sabe... Cadê, Miguelito a tua?

**CEBOLINHA:**

Essa daqui não sabe de nada! [se referindo à Alice].

**PRISCILA:**

Miguelito?

**MIGUELITO:**

Tá aqui, tia!

**PESQUISADOR:**

Vem, vem brincar, Aslam. No final, eu trouxe um presente para vocês. Mas, só se você brincar, vem!

**PRISCILA:**

Vem! Senta aí. Olha, é uma plaquinha para responder “sim”, “não” e “não sei”, tá certo? Tá bom?

**MIGUELITO:**

Não sei.

**PESQUISADOR:**

Vamos lá! Levanta a mão quem os pais ou responsáveis incentivavam a escrever?

**EMÍLIA:**

Mas a gente já colocou!

**PESQUISADOR:**

A escrever?

**PRISCILA:**

Não. A gente falou de ler. Agora escrever.

**CEBOLINHA:**

Sai, Malfoy!

**DOROTHY:**

Não sei, não! Eu ainda não...

**PESQUISADOR:**

Senta, Malfoy! Ó! Quem os pais ou responsáveis incentivava a escrever, aprender a fazer as letrinhas do alfabeto? Sim? Cebolinha... Mas, é rapidinho! Não sabe?

**CEBOLINHA:**

Tu não sabe de nada!

**PESQUISADOR:**

A Emília sim e o... Tu não sabe, né, dizer?

**PRISCILA:**

Que é o João Vitor...

**PESQUISADOR:**

Sim, o Aslam... Próxima pergunta: quem aqui, oh, quem aqui ouvia historinhas, quem aqui os adultos contavam historinhas para vocês.

**EMÍLIA:**

Eu. Minha mãe contava historinhas da Bíblia...

**PESQUISADOR:**

E tu, Dorothy, alguém contava historinhas pra ti?

**DOROTHY:**

Sim! Minha mãe que contava.

**EMÍLIA:**

Tio, a minha mãe lia pra mim histórias da Bíblia e depois me benzia e dava um beijo de boa noite ainda...

**MIGUELITO:**

Oh, tio, cadê o bichinho do João Vitor? Ele fez com a minha cara.

**PESQUISADOR:**

E tu, Miguelito?

**MIGUELITO:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

E tu João Vitor? Contavam historinhas pra ti?

**PRISCILA:**

Cadê a plaquinha do Malfoy? Não? Não sabe?

**PESQUISADOR:**

Levanta a mão, quem costumava assistir a filmes e desenhos animados? Em casa?

**CEBOLINHA:**

Eu não gosto só gosto de assistir filme de dinossauro.

**PRISCILA:**

Você não gosta é?

**EMÍLIA:**

Está faltando “às vezes”...

**PRISCILA:**

Malfoy, sim. E tu, Cebolinha? Sim?

**CEBOLINHA:**

Sim, eu gosto de assistir filme de dinossauro!

**PRISCILA:**

E o Miguelito? Deixa eu ver a placa do Miguelito. Vira aí... Sim. E a tua, Aslam? Sim também. A Dorothy colocou sim também. Muito bem!

**PESQUISADOR:**

E aí, quem continuava a ouvir músicas?

**EMÍLIA:**

Eu não.

**PRISCILA:**

Vocês gostam de música?

**PESQUISADOR:**

Todo mundo gostava de ouvir, assim, costumava ouvir a música?

**ASLAM:**

A Maria Emília não...

**PESQUISADOR:**

Então você passou a ouvir a música aqui, né?

**EMÍLIA:**

É...

**PESQUISADOR:**

Quem costumava brincar sozinho com bonecos?

**MIGUELITO:**

Eu, tio!

**PESQUISADOR:**

Levantem a plaquinha!

**PRISCILA:**

Todos?

**PESQUISADOR:**

Sim?

**PRISCILA:**

O Malfoy é o único que não sabe...

**PESQUISADOR:**

Tu não brincava sozinho com boneco? Com um bonequinho?

**EMÍLIA:**

Eu não gostava de brincar com boneca, não...

**PESQUISADOR:**

Muito bem! Quem aqui gostava de brincar com livros?

**CRIANÇAS:**

Eu! Eu!

**EMÍLIA:**

Eu adoro!

**PESQUISADOR:**

Mas é quem costumava brincar!? Não é quem gosta, mais quem.

**EMÍLIA:**

Costumava ou costuma?

**PESQUISADOR:**

Costumava brincar, tipo antes...

**CRIANÇAS:**

Sim!

**EMÍLIA:**

Eu não. Eu ainda costumo!

**PRISCILA:**

A Dorothy, o Miguelito sim, Emília sim...

**EMÍLIA:**

Não, tia, eu costumo, eu não costumava!

**PRISCILA:**

E o Cebolinha?

**EMÍLIA:**

Eu não costumava eu costumo brincar com livros...

**PESQUISADOR:**

A brincar com livros?

**PRISCILA:**

E a Dorothy?

**EMÍLIA:**

E aí eu aprendi a ler tanto que eu costumava brincar com livros.

**PRISCILA:**

Eu também gostava. Assim, sem nem saber ler, mas eu brincava. Eu ficava passando as folhas...

**ASLAM:**

Ah, ficava olhando as histórias e imaginando o que eles estão fazendo lá e você já decora.

**EMÍLIA:**

Inventando historinhas... Aí você inventa, ó! É quando eu não sabia nem ler eu fazia a mesma coisa.

**PESQUISADOR:**

Quem brincava antes daqui, tá? Antes de vir pra cá.... Quem brincava com outras crianças na rua, na praça etc.?

**ASLAM:**

Eu precisava de pipa.

**PRISCILA:**

Sim!

**PRISCILA:**

Eu brincava sabe de quê? De bila. Eu adorava jogar bila.

**CEBOLINHA:**

Eu gostava de jogar futebol.

**PESQUISADOR:**

Tu gosta de brincar de futebol, Cebolinha? E tu Miguelito?

**MIGUELITO:**

Eu gosto de brincar de pega-pega

**PESQUISADOR:**

De pega-pega? E tu Dorothy? Não sabe?

**PRISCILA:**

A Dorothy e o Malfoy não brincavam, não, na rua?

**CEBOLINHA:**

É que eles estão em dúvidas, tia!

**PESQUISADOR:**

Estão com dúvida? Eles estão com dúvida...

**EMÍLIA:**

Eu brincava até lá embaixo no meu condomínio...

**PESQUISADOR:**

Quem, assim, prestava atenção... Quem usa assim prestava atenção nas coisas que estavam anunciando nas ruas.

**EMÍLIA:**

Eu!

**PESQUISADOR:**

Tipo assim, se passava o carro do som, aí você prestava atenção no que estava anunciando.

**EMÍLIA:**

Eu prestava atenção demais!

**PRISCILA:**

Era? E tu, Aslam?

**ASLAM:**

Sim!

**PRISCILA:**

E vocês, Cebolinha e Miguelito?

**PESQUISADOR:**

Cebolinha, Miguelito e Malfoy?

**PRISCILA:**

Vocês três, meninos, quando passava anúncio de propaganda, de carro de som na rua, vocês prestavam atenção?

**DOROTHY:**

Eu não gosto!

**CEBOLINHA:**

Sim!

**PRISCILA:**

Sim? E o Miguelito?

**PRISCILA:**

E tu, Dorothy?

**DOROTHY:**

Sim, tia!

**PRISCILA:**

Sim?

**ASLAM:**

Mas, ela não gosta.

**PESQUISADOR:**

Não gosta? E tu, Malfoy?

**MALFOY:**

Adoro.

**PESQUISADOR:**

Agora.... Malfoy? Ei, deixa aí. Deixa Alice, é do Malfoy, Alice...

**CEBOLINHA:**

Oh, deixa aí! Por que não se aquieta?!

**PESQUISADOR:**

Ó, presta atenção à próxima pergunta, eu vou perguntar assim, ó... Quem antes de vir pra cá, já tinha ido pra o cinema?

**EMÍLIA:**

Eu já fui só uma vez...

**PESQUISADOR:**

Procura a plaquinha, Dorothy! Já foi pro cinema?

**DOROTHY:**

A gente já foi!

**EMÍLIA:**

Teve uma vez que a gente foi pro cinema em casa?

**PRISCILA:**

E a Dorothy?

**PESQUISADOR:**

E qual foi o filme que tu assistiu e tu mais gostou no cinema...

**ASLAM:**

Super-herói.

**PESQUISADOR:**

De Super-herói? Capitão qual foi o super-herói? Qual foi o filme?

**ASLAM:**

Sim, dos Vingadores!

**EMÍLIA:**

Eu já assisti Capitão Marvel!

**PESQUISADOR:**

Miguelito, tu já foi ao cinema?

**MIGUELITO:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Tu também já foi? E qual foi o filme que tu assistiu?

**CEBOLINHA:**

Sim. Não lembro...

**PESQUISADOR:**

Outra pergunta! Quem já assistiu... Aliás, quem já foi ao teatro?

**ASLAM:**

Oh, tio, ninguém foi. Mas, todo mundo fez estilo...

**PESQUISADOR:**

Mas, estou falando do teatro mesmo, no teatro mesmo, tipo ir lá no teatro assistir a uma peça...

**EMÍLIA:**

Eu não fui...

**ASLAM:**

Eu assisti mágico!

**CEBOLINHA:**

Eu também...

**PESQUISADOR:**

Mas no teatro? Ou aqui?

**ASLAM:**

Aqui.

**PESQUISADOR:**

É, já assistiu um espetáculo, né, de mágica?

**PRISCILA:**

Aslam, sim...

**PESQUISADOR:**

Quem mais?

**PRISCILA:**

E tu, Emília?

**EMÍLIA:**

Não...

**PESQUISADOR:**

Nunca? nem uma apresentação de teatro, de música, de dança...

**EMÍLIA:**

Ah, já, de bailarina!

**PESQUISADOR:**

Já?!

**EMÍLIA:**

Não, só que sendo de teatro mesmo.

**PRISCILA:**

Tu está aqui. Sim.

**PESQUISADOR:**

Cebolinha, sim!

**PESQUISADOR:**

Miguelito? Já assistiu a alguma coisa de teatro, de música, de dança?

**PRISCILA:**

De apresentação de circo?

**CEBOLINHA:**

Eu já assisti de dança!

**ASLAM:**

Oh, tia, tanto faz, a gente não entende nada mesmo...

**PESQUISADOR:**

Não, mas...

**ASLAM:**

Não sabe nem o que é isso!

**PESQUISADOR:**

Malfoy, não assistiu nada, não? Ne, assim, um palhacinho brincando? Nem alguma coisa de dança?

**PRISCILA:**

E a Dorothy?

**DOROTHY:**

Sim.

**PRISCILA:**

Está ganhando, Cebolinha. está na frente...

**PESQUISADOR:**

Agora, outra pergunta quem já foi pro museu?

**DOROTHY:**

Ah, Deus me livre!

**CRIANÇAS:**

Eu! Eu já fui!

**PESQUISADOR:**

Vocês já foram?

**EMÍLIA:**

Já! Tinha até um tambor invisível!

**PRISCILA:**

Vocês foram todos juntos?

**CEBOLINHA:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Igreja! Quem costuma ir pra igreja?

**CEBOLINHA:**

Eu! Eu gosto, tio!

**EMÍLIA:**

Mentira! Eu adoro ir pra igreja!

**CEBOLINHA:**

Eu gosto!

**PESQUISADOR:**

A gente foi para uma igreja bem bonita, aquela que fica ali, ó!

**PRISCILA:**

De vidro...

**ASLAM:**

É aquela que fica aqui dentro...

**EMÍLIA:**

Oh, tio, aqui ninguém gosta. Só eu!

**MIGUELITO:**

Eu gosto, sim!

**EMÍLIA:**

Gosta... Uhum...

**PESQUISADOR:**

Ó, faltam só três perguntinhas pra gente terminar. É rapidinho...

**EMÍLIA:**

Se gostasse vocês vinham...

**MIGUELITO:**

Eu vim.

**EMÍLIA:**

Só uma vez...

**PESQUISADOR:**

Ó, a outra pergunta é: quem aqui frequenta a escola?

**EMÍLIA:**

Eu...

**CEBOLINHA:**

O que é isso?

**PRISCILA:**

Escola. Escola normal...

**PESQUISADOR:**

A escola que vocês frequentam ou creche!

**CEBOLINHA:**

Eu já fui pra escola, mas creche nunca fui.

**PESQUISADOR:**

Mas pra escola... Vocês vão pra escola? Todo mundo aqui vai pra escola?

**CEBOLINHA:**

De amanhã!

**PRISCILA:**

De manhã? Todos só vão de manhã é?

**ASLAM:**

As duas aqui vão de tarde! A Alice e a Dorothy...

**PESQUISADOR:**

Mas a escola fica aqui dentro?

**ASLAM:**

Fica fora! A minha, a dela ali, oh, da Maria Emília e do Cebolinha, fica aqui perto, perto do posto!

**PRISCILA:**

Ah, é pertinho!

**PESQUISADOR:**

Quem aqui conhece o alfabeto?

**CRIANÇAS:**

Eu! Eu!

**CEBOLINHA:**

Eu conheço!

**PRISCILA:**

Todos conhecem o alfabeto?

**CEBOLINHA:**

Eu conheço!

**EMÍLIA:**

Todos conhecem, menos a Dorothy!

**PRISCILA:**

E o Malfoy?

**ASLAM:**

O Malfoy é não.

**PESQUISADOR:**

Miguelito, tu conhece o alfabeto?

**EMÍLIA:**

Não, não sabe!

**ASLAM:**

Tio, o Malfoy é não, aqui ó.

**EMÍLIA:**

Ela não sabe, tio!

**PRISCILA:**

Então, o Malfoy não conhece, o Miguelito não sabe dizer, a Dorothy não dizer...

**EMÍLIA:**

Tia, ela não sabe!

**PESQUISADOR:**

Vamos lá estão dizendo que vão pra escola, quem aqui aprendeu a ler? Quem já aprendeu a ler ou quem está aprendendo?

**EMÍLIA:**

Eu!

**ASLAM:**

Eu!

**CEBOLINHA:**

Mais ou menos...

**EMÍLIA:**

O João Vitor está aprendendo...

**ASLAM:**

Eu não estou aprendendo não, já sei ler.

**PESQUISADOR:**

Já sabe?

**ASLAM:**

Sei...

**PRISCILA:**

E, você, Miguelito:

**MIGUELITO:**

Mais ou menos...

**EDURDA:**

Tia, o Aslam não sabe...

**ASLAM:**

Eu sei ler, Maria Emília! Para!

**PESQUISADOR:**

Cebolinha, sim... né?

**EMÍLIA:**

Né, tia Andréia! Tia Andreia, ninguém aqui frequenta a igreja. Só eu, né?

**PRISCILA:**

Emília, sim. A Dorothy não sabe, né? E o Miguelito já sabe ler.

**MIGUELITO:**

Mais ou menos, tia!

**PESQUISADOR:**

Dorothy?

**DOROTHY:**

Não sei, tio!

**PRISCILA:**

E o Malfoy, sabe?

**EMÍLIA:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Deixa ele responder, Emília! E quem aqui está aprendendo ou já aprendeu a escrever?

**CEBOLINHA:**

Eu!

**ASLAM:**

Letreiro?

**PESQUISADOR:**

É! Teu nome, por exemplo? E tu, Miguelito?

**MIGUELITO:**

Aham! Sim!

**PRISCILA:**

Emília sim, Cebolinha sim, Aslam sim, Miguelito sabe? Certo. A Dorothy sabe escrever o nome dela?

**CEBOLINHA:**

Sabe!

**PRISCILA:**

E o Malfoy?

**ASLAM:**

Ele não sabe escrever, nem o ABC...

**PESQUISADOR:**

Só perguntar as primeiras perguntas para o João Vitor. João, Tu costumava ver teus pais ou responsáveis lendo e escrevendo?

**EMÍLIA:**

Ó, tio, ela está mexendo.

**PESQUISADOR:**

Não pode mexer, Alice.

**ASLAM:**

Uhum!

**PESQUISADOR:**

Eles te incentivavam a aprender a ler?

**ASLAM:**

Sim...

**MIGUELITO:**

Assim não!

**PESQUISADOR:**

E outra coisa: te incentivavam a estudar?

[CHORO DE CRIANÇA]

**PESQUISADOR:**

Chore, não... O tio vai te dar um presente, viu? Chorei não, viu?

**ASLAM:**

Sim, Tio!

**PESQUISADOR:**

Sim? Te incentivavam a aprender a ler e a escrever?

**JOÃO VCTOR:**

Sim...

**PESQUISADOR:**

E eles costumavam te contar historinhas?

**PRISCILA:**

Vocês se garantiram!

**PESQUISADOR:**

Pronto! Vocês se garantiram! Muito bem! Todo mundo... Palmas! Vocês vão ganhar...

**PRISCILA:**

Parabéns, viu! Palmas pra vocês, meu povo.

**PESQUISADOR:**

Todo mundo vai ganhar o saquinho de doces pela participação.

**MIGUELITO:**

E o presente.?

**PESQUISADOR:**

O presente já já.

**MIGUELITO:**

É a mesma que presente...

**PESQUISADOR:**

Já, já.

**ASLAM:**

Está não, João. Dá não. Dá não, João.

**PESQUISADOR:**

Mas espera aí. Pronto!

**PRISCILA:**

Quer que eu abra, é?

**EMÍLIA:**

Tia, a Dorothy, não pode comer chiclete. Deixa eu tirar o chiclete, né?

**PRISCILA:**

É mesmo, se não ela engole, né?

**EMÍLIA:**

É... ela não pode engolir chiclete.

**PESQUISADOR:**

E o Malfoy também não pode comer chiclete? Crianças, me devolvam as plaquinhas!

**PRISCILA:**

Segura a fitinha...

**EMÍLIA:**

Ai, Dorothy!

**PRISCILA:**

Guarda a fitinha colorida...

**PESQUISADOR:**

Parabéns pelas respostas! Vocês arrasam! Responderam direitinho! Viu como foi fácil?!

Muito obrigado, meninos, pela colaboração de vocês! Na próxima visita vamos fazer umas tarefinhas bem legais...

### **TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO CAPTADO DURANTE A APLICAÇÃO DOS TESTES DE HABILIDADES BÁSICAS DA LECTOESCRITURA**

**PESQUISADOR:**

Olá, Crianças! Hoje vamos fazer umas tarefinhas para o tio verificar o que vocês já aprenderam sobre leitura, sobre o alfabeto, sobre escrita... Tá bom?! Vamos começar por essa tarefinha aqui! Marquem o quadrinho onde aparece apenas letras!

**EMÍLIA:**

Terminei, tio!

**ASLAM:**

Eu também!

**PESQUISADOR:**

Quem mais terminou?! Podem me entregar... Pronto! Vamos lá, todo mundo terminou essa tarefinha, foi difícil?

**CRIANÇAS:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Não?

**CEBOLINHA:**

Essa tarefa é de primeiro ano...

**PESQUISADOR:**

Pronto, mas vamos ter outras. Vamos testar. A próxima parece...

**CEBOLINHA:**

Só tem...

**PESQUISADOR:**

A próxima tarefinha...

**CEBOLINHA:**

Não, Tio, tá bom.

**PESQUISADOR:**

Não! Vocês vão fazer algumas tarefinhas pra gente testar. Oh, próxima tarefinha é essa daqui das letrinhas. Vocês vão fazer o seguinte, oh! Prestem atenção no que eu vou dizer, tá? Espera aí, não marca agora não...O Cebolinha só tira dez da escola, eu quero ver se é verdade.

**DOROTHY:**

Olha o feio...

**PESQUISADOR:**

Presta atenção! Ô, Emília presta atenção. Tu que tira dez em matemática, vamos ver se tu é boa em Português, ó! Vocês vão prestar atenção na letra que eu vou dizer, tá? E aí vocês vão pintar o quadril que ela aparece. Uma, duas, meia e já! “R.

**MIGUELITO:**

Achei! Bem facinho...

**SUELEN:**

Qual é o “R”?

**PESQUISADOR:**

Ninguém pode dizer pode dizer...

**MALFOY:**

O meu não tem.

**PESQUISADOR:**

Não! Faça o que você sabe, não pode olhar... Ó, vou dizer de novo a letra é “R”

**SUELEN:**

[R].... Qual é que tu acha que é o “R”?

**PESQUISADOR:**

Ó, não pode pescar. Pronto? Já pintou?

**MIGUELITO:**

Já pintei!

**PESQUISADOR:**

É só um quadradinho, Cebolinha. Olha aqui...

**MIGUELITO:**

Eu ganhei!

**SUELEN:**

Coloca teu nome, Miguelito...

**PESQUISADOR:**

Pronto? Próxima tarefinha... Essa daqui já é mais difícil. Ó! Se vocês acertarem vão receber... Vão ganhar um presente...

**PESQUISADOR:**

Cuidado! Não jogue o lápis, não! Ah, agora... Espera aí, está sem ponta. Pega esse lápis aí. Não é pra brincar assim, viu, Miguelito? Vamos lá! Está vendo...Presta atenção no que o tio vai dizer, ó! Eu vou... Eu vou dizer a sequência e vocês vão marcar o quadradinho que aparece a letra que tá faltando aí, tá? Vamos lá. Um, dois, três, ó! “F”, “G”, “H”, tracinho, “J”. Qual será a letra que está faltando?

**MIGUELITO:**

“T”.

**PESQUISADOR:**

Não pode dizer. Não pode dizer. Tem que marcar o quadrinho. Marca no quadrinho... Isso...

**EMÍLIA:**

“T” ...

**PESQUISADOR:**

Não é pra dizer a resposta, viu, Emília? Senão todos vão acertar... Prontos? Cebolinha, deixa que ela põe o teu nome. Miguelito também... A Emília quer tirar dez...

**CEBOLINHA:**

Miguelito, não pode riscar a mesa, seu doido!

**PESQUISADOR:**

Mas apaga...

**CEBOLINHA:**

Não pode, tio!

**PESQUISADOR:**

Próxima tarefinha... Essa agora é difícil, eu quero ver quem é que vai acertar.

**MALFOY:**

Eu vou acertar, eu!

**PESQUISADOR:**

Cuidado!

**MIGUELITO:**

Ah, tá. E quem não sabe, tio?

**SUELEN:**

É um desafio...

**PESQUISADOR:**

É um desafio... Vamos lá, Dorothy, um desafio, Emília... Agora presta atenção, ó! Olhem o texto que tem aí. Estão vendo esse texto que está no quadrado?

**CEBOLINHA:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Eu quero que vocês pintem o quadrinho que aparece a primeira palavra do texto. A primeira palavra do texto...

**SUELEN:**

Aqui é o texto... Aí, qual a primeira palavra do texto?

**CEBOLINHA:**

Ah, é essa?

**PESQUISADOR:**

E a primeira palavra dessas. É a que aparece primeiro no texto! Vira assim tua folha... Vai, Miguelito, para ninguém ver a resposta. Tu tens que escolher uma dessas palavras. O texto começa com qual dessas palavras? Qual dessas palavras inicia o texto?

**SUELEN:**

Vai, qual a primeira palavra do texto?

**MIGUELITO:**

Não sei...É essa?

**PESQUISADOR:**

Marca a que você achar que é...

**MIGUELITO:**

Aquí?

**SUELEN:**

Aquí é o texto! Qual a primeira palavra do texto? Assim fica melhor pra tu ver, ó! A primeira palavra está por aquí...

**PESQUISADOR:**

Vai! Não diz a resposta, viu, Emília? Deu certo aí?

**SUELEN:**

Pode botar meu nome?

**PESQUISADOR:**

Vai marca o que você acha que é a primeira palavra do texto é?

**MIGUELITO:**

Eu achei.

**PESQUISADOR:**

Quem já achou? Oh, Emília! Psiu! Quem já achou a resposta?

**SUELEN:**

A primeira palavra do texto.

**EMÍLIA:**

Eu já entreguei.

**PESQUISADOR:**

Pronto? Vou contar até três!

**SUELEN:**

Aí você marca um desses quadradinhos, aquele que foi a primeira palavra...

**CEBOLINHA:**

Tia, já marquei!

**PESQUISADOR:**

Tá. Mas, tem que marcar só uma. Só tem uma resposta, viu, gente?

**MIGUELITO:**

Tia, ele é seu marido?

**SUELEN:**

É...

**PESQUISADOR:**

Só tem uma resposta Vai, Emília, se ajeita pra gente fazer outra tarefa.

**CEBOLINHA:**

Pronto!

**PESQUISADOR:**

Agora marca aqui uma dessas caixinhas... Pronto ó põe aí o nome do Cebolinha...

**CEBOLINHA:**

Eita! não vale copiar, vim olhar do meu!

**MALFOY:**

Vou olhar, vou olhar...

**CEBOLINHA:**

Essas tarefas aí, são bem facinhas...

**EMÍLIA:**

Bem facinho e tu acabou de errar...

**CEBOLINHA:**

Eu acabei de errar... E daí? E tu é quem?

**SUELEN:**

Só marcar um desses aqui. O que você acha que é a primeira palavra do texto. Não pode.

Não pode falar, Emília. Primeira palavra do texto.

**PESQUISADOR:**

Vai. Não risca, senão ele vai ficar com raiva...

**CEBOLINHA:**

Bara, tio, bora logo!

**PESQUISADOR:**

Vou contar até três pro Miguelito terminar. Um, dois, três.

**MIGUELITO:**

Eu não sei...

**PESQUISADOR:**

Tu vais marcar o que você achar que é.

**MIGUELITO:**

Qualquer um?

**PESQUISADOR:**

Pois marque. O que você achar que é, marque. Pronto?! Próximo desafio é bem difícil também... Querem parar de brigar vocês duas. Vamos lá, Ó! Prestem atenção no que o tio vai dizer, ó. Vocês vão ouvir a palavra que eu vou dizer, vocês vão marcar essa palavra, tá? Espera aí, deixa eu falar. Escuta! Uma duas, três e já: "MACA"!

**SUELEN:**

"Maca"! Qual é a palavra "MA-CA"!

**PESQUISADOR:**

Marquem escondido pra ninguém ver a resposta do outro! Terminou? Entrega pra tia.

**MIGUELITO:**

Oh, tia, a Dorothy tá querendo ver o meu!

**SUELEN:**

É só um, é só um. Vou botar teu nome aqui ó.

**PESQUISADOR:**

Psiu! Olha que tem gente ainda respondendo... Já terminou, Cebolinha? Cebolinha, Miguelito e Dorothy... Espera aí. Deixa ela, Emília!

**SUELEN:**

Emília, já que você terminou? Senta aqui, Emília, pra você me ajudar. Tu vai me ajudando a colocar o nome dos meninos no teste! O que tu acha?

**MIGUELITO:**

Malfoy, [\*\*\*], seu merda!

**PESQUISADOR:**

Olha! Agora tem outro desafio!

**SUELEN:**

Esse outro é bem legal! Olha esse aqui que legal, ó!

**MIGUELITO:**

Olha! A cara do Malfoy! [risos].

**PESQUISADOR:**

Olha esse desafio. É vocês vão... Prestem atenção! Eu vou dizer o comando!

**MIGUELITO:**

Não precisa falar, eu já sei!

**PESQUISADOR:**

Vocês vão marcar o nome desse animal que vocês estão vendo aí.

**SUELEN:**

Não pode dizer! Psiu! É segredo, não pode dizer!

**EMÍLIA:**

Eles têm que descobrir a ortografia!

**PESQUISADOR:**

Justamente, eles têm que olhar o desenho e dizer qual é o nome desse animal.

**SUELEN:**

Tem que marcar o nome dele! Mas, é segredo!

**GERARDO:**

Como é o nome desse bicho?

**PESQUISADOR:**

É segredo, Malfoy!

**MIGUELITO:**

Eu já fiz, tio!

**PESQUISADOR:**

Será que a Dorothy. Já fez? Já fez?

**CEBOLINHA:**

Ah, tio, é esse daqui!

**EMÍLIA:**

É sério, Dorothy?!

**PESQUISADOR:**

É Segredo! Emília, não Emília!

**EMÍLIA:**

Ela colocou foi outro!

**PESQUISADOR:**

Deixa ela fazer do jeito que ela sabe.

**SUELEN:**

Não tem problema.

**PESQUISADOR:**

Esse aqui é o do... Cebolinha, é? E a outra é da Dorothy!

**PESQUISADOR:**

Próxima tarefinha! Vai, Suelen! Próxima tarefinha, vocês têm aí...

**MIGUELITO:**

É o boto?! É um cavalo!

**PESQUISADOR:**

Vem fazer, rápido!

**SUELEN:**

Olha aí, [ALICE], que desenho lindo esse! Elas vão procurar a comida... Aí depois a gente volta pra fazer as tarefas...

**PESQUISADOR:**

Presta atenção, ó! Vejam a figura aqui... Vocês estão vendo essa figura? Esse desenho? Vocês vão pintar só o quadrinho que traz a frase que descreve o que está acontecendo na figura.

**SUELEN:**

O que tá acontecendo na figura? Vocês vão observar e marcar a frase...

**PESQUISADOR:**

Vocês vão observar o que tá acontecendo... Vamos lá, ó! O primeiro... A primeira diz o seguinte... Eu vou ler cada uma, tá?

**SUELEN:**

Ó, vamos lá, ele vai dizer o que é. Ele vai ler essas frases aqui, ó!

**PESQUISADOR:**

A primeira frase diz assim: as crianças brincam na praia.

**SUELEN:**

Primeira frase: as crianças brincam na praia.

**PESQUISADOR:**

Segunda frase: as crianças gritam na sala.

**SUELEN:**

As crianças gritam na sala.

**PESQUISADOR:**

Terceira frase: as crianças pegam na saia.

**SUELEN:**

As crianças pegam na saia.

**PESQUISADOR:**

E a quarta frase: as crianças pintam a placa. Qual é dessas frases que tá acontecendo?

**SUELEN:**

Pintam a placa, pegam na saia, um gritam na sala ou brincam na praia?

**EMÍLIA:**

Brincam na praia!

**PESQUISADOR:**

Psiu! Não pode dar resposta! Miguelito, qual é a frase?

**EMÍLIA:**

Miguelito, é a...

**PESQUISADOR:**

Não, pode dizer.

**MIGUELITO:**

É esse aqui?

**EMÍLIA:**

É.

**PESQUISADOR:**

Não pode dizer, Emília!

**EMÍLIA:**

Eu falei não!

**MIGUELITO:**

Êêêê! Acertei!

**PESQUISADOR:**

Pronto! Toma aqui, Suelen. Coloca o nome no teste do Miguelito... Qual dessas coisas estão acontecendo? A primeira: as crianças brincam na praia. A segunda frase: as crianças gritam na sala. A terceira: as crianças pegam na saia. E a quarta: as crianças pintam a placa...

**CEBOLINHA:**

Pintam a placa?

**PESQUISADOR:**

Tá aí, Suelen, a do Cebolinha. Põe o nome e guarda. Próximo tarefinha! Agora essa aqui é difícil. Eu quero ver quem é que vai acertar. Quero só ver...

**MIGUELITO:**

Uau!

**PESQUISADOR:**

Quero só ver quem vai acertar. Suelen, entrega pra eles o teste, por favor!

**CEBOLINHA:**

Só mais uma, tio!

**PESQUISADOR:**

Não, daqui a pouco tem mais! Mas é bem pouquinha, ó, só tem três!

**PESQUISADOR:**

É difícil!

**PESQUISADOR:**

Vocês vão circular... Prestem atenção! Psiu!

**EMÍLIA:**

Eles não sabem ler poema, tio!

**PESQUISADOR:**

Não! Mas, não importa. É só pra testar...

**SUELEN:**

Não tem problema!

**PESQUISADOR:**

Vamos lá! Vocês vão circular o que é o poema. Circula aí o poema, que vocês acham que sejam um poema!

**SUELEN:**

Pode ser um "X"?

**PESQUISADOR:**

Pode ser um "X"!

**SUELEN:**

Assim... Qual é o poema? Marque um "X" nessa figurinha que vocês acharem que é o poema. Um "X"...

**MIGUELITO:**

Aqui:

**PESQUISADOR:**

É. O que vocês acharem que é um poema...

**CEBOLINHA:**

Eu sei o que é!

**PESQUISADOR:**

Aí não, agora não, espera aí, terminou não.

**CEBOLINHA:**

Tio, eu sei o que é!

**PESQUISADOR:**

Ótimo! Aí, agora vocês vão marcar o que vocês acham que é a fotografia. A fotografia pode circular.

**SUELEN:**

O "X" no poema, o círculo na fotografia... Assim, uma bolinha ó na fotografia...

**PESQUISADOR:**

E agora, o que vocês acham que é a tirinha!

**SUELEN:**

Ti-ri-nha. Faz assim: um risco assim, ó! Na tirinha ó.

**EMÍLIA:**

Aonde?

**PESQUISADOR:**

Na tirinha! Uma historinha em quadrinhos...

**SUELEN:**

Historinha...

**PESQUISADOR:**

Historinha em quadrinho.

**SUELEN:**

Um "X" no poema, uma bolinha na fotografia, E uma um traço na tirinha...

**DOROTHY:**

Não sei...

**SUELEN:**

Não tem problema...

**PESQUISADOR:**

Marque o que você achar que é...

**SUELEN:**

Mas aqui você vai saber alguns, não vai saber outros, não tem problema.

**PESQUISADOR:**

Esse aqui seria o quê? A fotografia? E cadê a tirinha? A historinha?

**MIGUELITO:**

É essa!

**PESQUISADOR:**

Pois, passa um traço!

**SUELEN:**

Um "X" no poema, uma bolinha na fotografia e um tracinho na historinha.

**PESQUISADOR:**

É falta pouco!

**SUELEN:**

Já já a gente tem... Quando a gente terminar tudinho, a gente tem várias surpresinhas para vocês!

**MIGUELITO:**

Homem-Aranha!

**MALFOY:**

Dinossauro!

**SUELEN:**

Ele veio comigo... Terminou?!

**PESQUISADOR:**

Malfoy, Miguelito, a Dorothy...

**PRISCILA:**

É só esses três, Gênsson?

**PESQUISADOR:**

É só esses três... Aí o Cebolinha... Não, aí não pode. Vamos, Cebolinha, entrega! Vamos lá, ó, mais uma tarefa.

**CEBOLINHA:**

Tá bom, tio!

**PESQUISADOR:**

Só mais um pouquinho...

**CEBOLINHA:**

Só um, tio! Tio, só um...

**PESQUISADOR:**

Espera aí. Calma! Vamos fechar, vamos ver. Ó, presta atenção, ó! Vocês vão marcar aqui a mesma palavra, a palavra que aparece aqui, qual é a que aparece aqui do lado?

**SUELEN:**

Tá vendo essas palavras aqui ó, Dorothy? Qual dessas palavras aqui é igual a essa? qual dessas aqui é igual a essa daqui grandona?

**PESQUISADOR:**

Vira assim o papel, a folha... Vai, Malfoy!

**SUELEN:**

Deixa eu te explicar...

**PESQUISADOR:**

Não pode dizer, Emília!

**SUELEN:**

E então, vai olhando a letra... então.

**PESQUISADOR:**

Não tem, Cebolinha? O Cebolinha disse que não tem. O Cebolinha disse que não tem... Então, volte, deixa eu botar aqui: Cebolinha.

**SUELEN:**

Vai olhando, está vendo, Dorothy?

**MALFOY:**

Não tem.

**SUELEN:**

Você vai olhando cada letrinha dessas e olha qual dessas aqui tem as mesmas letrinhas, as letrinhas iguais.

**MIGUELITO:**

Foi por pouco! A Dorothy vai ver, tia!

**SUELEN:**

Malfoy, você vai ver cada letrinha dessa e ver qual dessas palavras tem as mesmas letrinhas...

**PESQUISADOR:**

Mas ele disse que não tem, então pronto...

**MIGUELITO:**

Eu sei! É o "E"

**CEBOLINHA:**

Não é, está errado!

**PARTICIPANTE**

Olha só. Deles? Sim. Geraldo.

**PESQUISADOR:**

Aqui é o do Miguelito.

**SUELEN:**

Todos vocês são muito inteligentes!

**PESQUISADOR:**

Mais uma, mais uma, bora lá. Tá acabando...

**SUELEN:**

Vocês são criativos... Vocês sabem criar as coisas, não é?

**PESQUISADOR:**

Vamos, só mais uma agora! Prestem atenção, ó! vocês vão marcar o quadrinho que a frase

está correta. Entenderam? É pra marcar o quadrinho que a frase está correta. Olhem pra frase e veja qual que está correto. Vai, Malfoy.

**SUELEN:**

Qual a frase que está correta?

**PESQUISADOR:**

Pronto? Vai, vai, Malfoy!

**PESQUISADOR:**

Cadê, Miguelito? Não?

**CEBOLINHA:**

Cadê o “R”, tia? Espera!

**SUELEN:**

Marcou já? Eita como ele é desenrolado!

**PESQUISADOR:**

Toma aqui, Suelen! Esse é do Miguelito, esse é o do Cebolinha... Mais uma tarefinha.

Olha, só faltam quatro tarefas!

**SUELEN:**

Olha que legal essa, olha aqui figurinha legal.

**PESQUISADOR:**

Gente, ó, prestem atenção! Quantos pedaços... Presta atenção, vocês vão marcar quantos pedaços tem a palavra “sapo”.

**SUELEN:**

Sa-po.

**PESQUISADOR:**

Quantos pedaços tem essa palavra? Quantas sílabas? A quantidade de sílabas?

**MIGUELITO:**

Eu já sei. Não precisa dizer!

**PESQUISADOR:**

Sílabas são os “pedaços” da palavra, são os pedacinhos que compõem as palavras. Sapo!

Quantas sílabas?

**SUELEN:**

Quantos pedacinhos tem? Pronto? Terminou, Miguelito?

**MALFOY:**

Êh! *Oh my God!*

**SUELEN:**

O quer dizer *Oh my God?*

**EMÍLIA:**

Oh meu Deus!

**MIGUELITO:**

É isso!

**PESQUEISADOR:**

Esse aqui é do Cebolinha?

**SUELEN:**

Esso daqui não tem, não! É da Alice. Olha aí, o Malfoy já terminou faz é tempo, né, Malfoy?

**PESQUISADOR:**

Ó, presta atenção, só falta mais quatro tarefinhas...

**SUELEN:**

Oba!

**CEBOLINHA:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Aí eu vou dar o presente!

**MIGUELITO:**

De mulher, tio!

**PESQUISADOR:**

Não é de mulher, não. Você vai ver, ó!

**CEBOLINHA:**

Oh, tio, mas eu já tô cansado!

**SUELEN:**

Vocês vão recuperar as energias já já! A gente trouxe sacolinha, brindes...

**CEBOLINHA:**

Tô cansado.

**PESQUISADOR:**

Vamos lá, mas é rápido, vai!

**EMÍLIA:**

Eu queria pintar esse bichinho...

**PESQUISADOR:**

Veja a palavra, veja a figura “vestido”. Agora vocês vão pintar...

**SUELEN:**

Psiu! Calma!

**PESQUISADOR:**

Deixa eu falar! Vocês vão pintar o quadrinho que tem o nome com a última sílaba igual da figura, ó! Ves-ti-do! Qual é o quadrinho que tem também a palavra que termina com “dó”?

**SUELEN:**

Ves-ti-do”

**PESQUISADOR:**

O nome das palavras, quer dizer, o nome das figuras são: dado, sapato, copo e macaco.

**MIGUELITO:**

Tia, a Dorothy vai ver o meu!

**SUELEN:**

Vesti-DO... da-DO, as-pa-TO, co-PO, ma-ca-CO.

**PESQUISADOR:**

Qual dessas tem a última igual o pedaço final da palavra vesti-DO?

**SUELEN:**

É a última sílaba, ó, igual da palavra vestido!

**CEBOLINHA:**

Dado! Dado, tio? O Miguelito botou dado!

**SUELEN:**

O cabra se garante!

**PESQUISADOR:**

Cadê a Emília?

**SUELEN:**

Acho que ela foi pegar o lápis de cor...

**PESQUISADOR:**

Mas, Emília, deixa só terminar, aí você pinta!

**SUELEN:**

Sobrou um, aí te dou um...

**EMÍLIA:**

O quê?

**PESQUISADOR:**

Pronto! Agora é a mais fácil de todas ó! Vai, Miguelito, essa é a fácil de todas, ó!

**MIGUELITO:**

Qual?

**PESQUISADOR:**

Escreva...Não é essa da frase, não.

**CEBOLINHA:**

De novo, tio?!

**PESQUISADOR:**

Não é a do da frase, não. É a do nome, ó! Olha essa daqui, Suelen, ó!

**SUELEN:**

Olha essa daqui é a mais fácil mesmo!

**PESQUISADOR:**

Nessa diz o seguinte: o meu nome é... Aí vocês vão escrever o nome de vocês!

**CEBOLINHA:**

Tio, eu já tô cansado...

**PESQUISADOR:**

É rapidinho! Vai, vai! No final, eu vou te dar pirulito...

**SUELEN:**

Mi-gue-li-to, ó! Mal-foy! Do-ro-thy...

**CEBOLINHA:**

Tô cansado, tio!

Só essa Cebolinha, só essa aqui.

**CEBOLINHA:**

Não aguento mais, não, tio!

**PESQUISADOR:**

É só essa. Vai, eu te dou, eu vou te dar pirulito.

**SUELEN:**

Pronto?

**CEBOLINHA:**

Mas onde, tio, aqui?

**PESQUISADOR:**

É o seu nome aqui embaixo.

**SUELEN:**

Isso, Do-ro-thy! João Mi-gue-li-to e Ce-bo-li-nha!

**PESQUISADOR:**

A penúltima!

**MIGUELITO:**

É sério?

**PESQUISADOR:**

Falta só essa e a outra.

**SUELEN:**

Que figurinhas são essas, hein?! Quem sabe o que é?

**PESQUISADOR:**

Vocês vão colocar o nome dessas figurinhas!

**DOROTHY:**

Não pode ver

**PESQUISADOR:**

Isso! Não pode ver!

**SUELEN:**

Quem sabe o que são essas figurinhas? Escreve o nome delas.

**PESQUISADOR:**

Hei, Miguelito, escreve atrás, viu?

**SUELEN:**

Isso! Agora esse aqui, ó! Você vai ver que figurinhas são essas e vai escrever aqui embaixo o nome das figuras.

**PESQUISADOR:**

Vem, Miguelito!

**SUELEN:**

Como é o nome dessa daqui? Essa aqui? Pé? Escreve a palavra pé. Isso. Malfoy, cadê você, meu filho?! Pé. Lua. Lua. Bo-la. Bo-la.

**MIGUELITO:**

Como é?

**SUELEN:**

E esse daqui? Pé!

**PESQUISADOR:**

Pronto! A última...

**SUELEN:**

Êh, a última!

**PESQUISADOR:**

Graças a Deus! [risos]. A última vocês vão escrever uma frase, usando dois nomes desses que vocês escreveram aqui...

**SUELEN:**

Falei com uma, né?

**PESQUISADOR:**

É melhor só com uma palavra... Ó! Vocês vão criar uma frase na qual vocês vão usar uma dessas palavras.

**SUELEN:**

criar uma frase que uma dessas palavras aqui. Por exemplo, criar uma frase que tenha a palavra pé, ou uma frase que tenha a palavra lua ou que tenha a palavra bola...

**MIGUELITO:**

A lua só tem... Bola só tem quatro...

**PESQUISADOR:**

Cadê o Miguelito? Vem Miguelito. Olha Miguelito Tu vais escrever uma frase que tenha a palavra pé, ou a palavra lua ou a palavra bola! Vai criar uma frase

**MIGUELITO:**

Eu não sei o quê...

**PESQUISADOR:**

Tu vais escrever uma frase que tenha a palavra pé, ou a palavra lua ou a palavra bola. É a última tarefa!

**SUELEN:**

Vamos, Malfoy! É a última tarefa, finalmente! Olha, Miguelito, só falta essa!

**MIGUELITO:**

Só uma e pronto!

**SUELEN:**

É... Só uma e pronto! E acabou-se!

**PESQUISADOR:**

Anda, deixa eu botar o nome da Dorothy! E esse de quem é? Da Emília?

**CRIANÇA:**

Não sei o que é pra fazer...

**SUELEN:**

Uma frase que tenha a palavra pé, ou a palavra lua ou a palavra bola! Tu vais criar uma frase... Ou com a palavra pé, ou a palavra lua ou a palavra bola. Coloca uma dessas...

**PESQUISADOR:**

Vamos, Cebolinha, uma frase que tem a palavra...

**MIGUELITO:**

É muito bom! Me dê aqui o lápis.

**MALFOY:**

Terminei...

**CEBOLINHA:**

Eu quero é acabar!

**PESQUISADOR:**

Acabou já! É última. Deixa eu anotar aqui: Fran-cis-co... Falta só o João Vitor fazer as tarefas...

**SUELEN:**

O Malfoy ficou com quantos?

**CEBOLINHA:**

Ele não tem nove, ele tem cinco!

**SUELEN:**

E tu?

**MALFOY:**

Me dá o docinho!

**PESQUISADOR:**

Ó, vamos lá. Ó, seguinte, ó! Vamos entregar a sacolinha... Fiquem aí! Tem que fazer a filhinha, vai! Olha o tanto de coisa que tem nessa sacolinha, tem até recheado, tem xilito...

**EMÍLIA:**

Eu queria outro pra dar pra minha amiga, da escola.

**PESQUISADOR:**

Mas eu nem conheço essa tua amiga da escola...

**EMÍLIA:**

O senhor disse que ia ter mais...

**PESQUISADOR:**

Vou lá pegar... Fique aqui! Volto já, viu? Só pegar aqui o negócio...

**PESQUISADOR:**

Aslam, agora tu vai marcar a mesma palavra que aparece aqui tu vai marcar aqui...

**PRISCILA:**

É... obrigado!

**ASLAM:**

Isso aqui é um [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Vai, pode marcar aí. Vou nem olhar.

**PESQUISADOR:**

Só pode ser uma, viu? Agora aqui, ó! pinte o quadrinho... eh... da frase que está escrita corretamente. A frase que está escrita corretamente. Qual dessas?

**ASLAM:**

São tudo repetida, né?

**PESQUISADOR:**

Mas qual é que está assim escrita, digitada de forma correta?

**ASLAM:**

Correta?

**PESQUISADOR:**

É. Da forma como as frases devem ser digitadas.

**ASLAM:**

Essa!

**PESQUISADOR:**

Agora, tu vai marcar a quantidade de... O número que corresponde a quantidade de sílabas tem o nome dessa figura.

**ASLAM:**

Mas eu tenho dúvida...

**PESQUISADOR:**

Pinte o quadro em que quantidade de sílabas, que são os pedaços...

**ASLAM:**

Eu sei. Eu sei... Mas isso aqui é uma perereca ou parece um sapo mesmo?

**PESQUISADOR:**

Um sapo, vamos pensar que é um sapo. Aí você marca...

**ASLAM:**

Não é um sapo, não. Parece uma perereca.

**PESQUISADOR:**

Não sei, pode ser uma perereca. Se for uma perereca marca aí qual que você acha... Que foi? Cuidado viu? Cuidado com esses pulos! Gostou tudo?

**MIGUELITO:**

Que isso?

**PESQUISADOR:**

Dos brindes, dos doces?

**MIGUELITO:**

É o Pikachu?

**PESQUISADOR:**

É.

**MIGUELITO:**

O que ele faz? Ele solta o quê?

**PESQUISADOR:**

Ele solta raios.

**MIGUELITO:**

Raios?

**PESQUISADOR:**

É.

**MIGUELITO 2:**

Tu não... Tu não assiste ele, não?

**PESQUISADOR:**

Assisti.

**MIGUELITO:**

Na televisão?

**PESQUISADOR:**

Sim... Aslam, agora tu vai... eh... pintar o quadrado em que o nome da figura, o último pedaço, a última sílaba desse nome, disso aqui é o mesmo daqui.

**ASLAM:**

Vai pra lá, João! Vai. Essa aqui é a minha tarefa!

**PESQUISADOR:**

O que é isso aqui?

**ASLAM:**

É um vestido.

**PESQUISADOR:**

Pronto! Aí qual é qual é o outro nome desses aqui que tem a última sílaba de vestido?

**ASLAM:**

Sapatilha?

**PESQUISADOR:**

Ó, vestido, qual é o último pedaço da palavra vestido? Qual a última sílaba de vestido?

**ASLAM:**

Dó...

**PESQUISADOR:**

Aí qual dessas palavras Tem o mesmo... Essa mesma sílaba? Aqui! Meu nome é... Aí tu vai e põe o teu nome.

**ASLAM:**

Meu nome é...

**PESQUISADOR:**

Já vamos, viu. Só terminar aqui... Ih cuidado. Não precisa completo, não, viu?

**PRISCILA:**

Eles adoram, né, Emília?

**PESQUISADOR:**

De quê?

**PRISCILA:**

Doce.

**PESQUISADOR:**

Ai é!

**RAÍSSA:**

Eu amo.

**PESQUISADOR:**

Tu ama? É Raíssa? Toda vez que eu venho eu trago doces vou trazer mais não que vocês vão ficar cheio de lombrigas.

**ALICE:**

Traz!

**PESQUISADOR:**

Trago? Tu não disse que...

**EMÍLIA:**

É porque a gente gosta...

**PESQUISADOR:**

Vocês não ganham toda vez, não? Toda vez que alguém vem, não traz doce pra vocês? Só eu que trago doce?

**EMÍLIA:**

É... Poucas vezes trazem doces. A gente recebeu bastante no Dia das Crianças...

**PESQUISADOR:**

Aí quando foi dia das crianças pra vocês?

**EMÍLIA:**

Dia doze...

**PESQUISADOR:**

Mas não teve festa aqui foi?

**EMÍLIA:**

Teve! A gente se encheu de lombriga!

**PESQUISADOR:**

Cuidado com as cáries! Só no Dia das Crianças, né?

**EMÍLIA:**

Uhum.

**PESQUISADOR:**

Pronto?! Não é pra enfeitar, não, menino, tu só que vai fazer o teu nome. Tu está enfeitando... Vai. Agora, tu vai colocar o nome de cada figura dessas, tu sabe? O que é cada coisa? E isso aqui? O que isso aqui?

**ASLAM:**

Bola.

**PESQUISADOR:**

Hum. Certo. E isso aqui? Agora tu vai escrever uma frase em que tu vai usar uma dessas palavras. Vai inventar uma frase e nessa frase tu tem que colocar uma dessas aqui. Ou tu vai inventar uma frase com pé ou uma frase com lua ou uma frase com bola. Entendeu? Vai criar uma frase em que tem que ter uma dessas aqui...

**ASLAM:**

Mas é aqui ou é aqui?

**PESQUISADOR:**

Pode ser aqui ou aqui tanto faz. Pode começar nessa aqui e terminar aqui. Vai faz aí. Qualquer frase. Isso é uma frase pequena, não precisa ser uma frase grande não. Da tua imaginação! Tu vai inventar uma frase que vai ter que ter um desses nomes. Por exemplo, digamos que se tivesse um sol. Aí identificou o sol, aí se se fosse pra tu criar uma frase com uma dessas palavras, tu escolheria sol, aí tu ia dizer assim: o sol está bonito. Pronto, é uma frase! Aí tu vai fazer a mesma coisa, só que com uma dessas aqui! Tu vai inventar. Aí tu me diz no final, qual é a frase...

**PRISCILA:**

Hei, tem que pegar o papel! Tem sim! Da Raíssa! Pegou ela?

**PESQUISADOR:**

Pronto! Vixe! Que fase grande, João! Pronto?

**ASLAM:**

Tô quase terminando...

**PESQUISADOR:**

Aí tu vai me dizer o que que está escrito aí. Vai ler a frase pra mim. Eu joga bola mas não...

**ASLAM:**

Mas não é só as meninas, também tem menina também.

**PESQUISADOR:**

Ah, “não é só os meninos, tem também meninas, também”, né? Ah, entendi.

**ASLAM:**

Ficou muito estranho.

**PESQUISADOR:**

É tem que tirar esse “também” porque tu já colocou lá “também meninas”. Pronto! Bom, crianças, o tio amou a participação de vocês! São muito inteligentes! Muito obrigado pela colaboração de vocês!

**TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO COLETIVA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA OBRA “CHAPEUZINHO VERMELHO”.**

**PESQUISADOR:**

Olá, Crianças! Como vocês estão? Tá tudo bem com vocês?

**CRIANÇAS:**

Siiimmm!

**PESQUISADOR:**

Crianças, vocês lembram que, na visita passada, fizemos algumas tarefinhas para verificar o conhecimento de vocês em relação ao alfabeto, à escrita etc.? Hoje, nós faremos um momento de leitura, em que o tio vai ler para vocês um livrinho! Essa atividade se chama “mediação de leitura”. Como vai ser? Eu vou ler um desses livros, que eu trouxe, e farei algumas perguntinhas durante a leitura... Não precisam se preocupar com respostas certas ou erradas! Até porque não tem isso! O que interessa é a interpretação de vocês! São perguntas relacionadas à compreensão da leitura, para eu verificar se vocês estão compreendendo o texto, se vocês estão atentos ao que estou lendo, para ouvir sua opinião em relação algum fato narrado... Então, pode ficar tranquilos! Eu vou gravar o áudio desse momento pra, depois, o tio poder ouvir e analisar. Ok? Todo mundo entendeu?

**CRIANÇAS:**

Siiimmm!

**PESQUISADOR:**

Todo mundo aqui concorda em participar? Podemos iniciar?

**CRIANÇAS:**

Siiimmm!

**PESQUISADOR:**

Então, vamos lá. Ó tenho esta, esta, esta, esta e esta!

**MIGUELITO:**

Eita! Ali é um cachorro, é?

**ASLAM:**

É o Lobo Mau, Lobo Mau...

**PESQUISADOR:**

E aí, qual desses vocês querem que eu conte?

**CEBOLINHA:**

Qualquer um, tio!

**PESQUISADOR:**

Vocês querem que eu conte essa?

**MIGUELITO:**

Qual é? Essa aqui?

**PESQUISADOR:**

Oi? Sim, essa que você apontou.

**ASLAM:**

Pode ser esse mesmo, tio!

**PESQUISADOR:**

Vou contar essa, então. Todo mundo concorda?

**CRIANÇAS:**

Siiimmm!

**PESQUISADOR:**

Por que escolheu essa?

**MIGUELITO:**

Porque... Eu gosto dos animais! É um cachorro, tio?

**PESQUISADOR:**

Hum... Será, hein? Vamos ver! E tu, Aslam, por que concordou em ser esse livro?

**ASLAM:**

Porque essa história é legal...

**PESQUISADOR:**

Hum... Então, vamos lá! O que vocês estão vendo aqui nesse desenho?

**MIGUELITO:**

Ai! Estou com medo! Que que nós temos?

**MALFOY:**

Eu quero, tio! Conta!

**PEQUISADOR:**

Eu estou contando... Vamos lá!

**ASLAM:**

Vai entrar, viu? Desse jeito aí, você...

**PESQUISADOR:**

O que nós temos aqui? Diz aí, Miguelito.

**MIGUELITO:**

Ele tem um lobo mau e ela, a Chapeuzinho Vermelho.

**PESQUISADOR:**

E o que ela está segurando?

**MIGUELITO:**

Ela tá segurando flores... para... porque a vó tá...

**ASLAM:**

Não são flores, é chocolate para dar a sua vovozinha.

**PESQUISADOR:**

Deixa ele adivinhar, Aslam.

**MIGUELITO:**

É... Pa... Passou...

**PESQUISADOR:**

Tu sabe a história toda, né, Aslam? Acho que ele não sabe...

**MIGUELITO:**

É o que, hein? Me fala aí como é?

**PESQUISADOR:**

Não, fala tu o que é isso? O que é isso?

**MIGUELITO:**

É... É...

**CEBOLINHA:**

Tio, ele tá gaguejando demais...

**PESQUISADOR:**

Mas, não tem problema, não. Ele tá tentando falar, né? Ó! eu vou passar aqui...

**ASLAM:**

Tia Poliana, o Malfoy tá empurrando a Alice!

**PESQUISADOR:**

Vocês conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho?

**MALFOY:**

Ela puxou meu cabelo!

**PESQUISADOR:**

Vocês conhecem a história de Chapeuzinho Vermelho?

**MIGUELITO:**

Conheço.

**EMÍLIA:**

Bora, tio, brincar?!

**PESQUISADOR:**

Oh.

**EMÍLIA:**

Tio, bora brincar.

**PESQUISADOR:**

De quê? Não, foi só as pinturas e as historinhas. Ó, vamos lá! *Era uma vez uma garotinha que vivia com sua mãe...*

**EMÍLIA:**

Hoje o senhor trouxe doce?

**PESQUISADOR:**

Trouxe, mas só no final.

**ASLAM:**

O nome é tio...

**MIGUELITO:**

Tem outro caçador?

**ASLAM:**

Você não... Está muito longe... *Era uma vez uma garotinha que vivia com sua mãe próxima a uma floresta. Em seu aniversário... Presta atenção, Miguelito. No seu aniversário a vovozinha da garota a presenteou com um lindo chapeuzinho vermelho. A menina gostou tanto do presente que passou a usá-lo o tempo todo, por isso ficou conhecida como Chapeuzinho Vermelho.*

**EMÍLIA:**

Tio, depois daqui, tio?

**PESQUISADOR:**

E aí o que acontece? A partir do que vocês estão vendo aqui na historinha...

**CRIANÇAS:**

Nada!

**PESQUISADOR:**

Nada? O que estão vendo aqui?

**MIGUELITO:**

Ela. Ela.

**ASLAM:**

É meu, Cebolinha!

**MIGUELITO:**

Cadê as flores dela?

**ASLAM:**

Sai daqui, Cebolinha.

**PESQUISADOR:**

E onde ela está?

**MIGUELITO:**

Onde ela está? Está nessa casa aí!

**PESQUISADOR:**

E como ela se chama?

**MIGUELITO:**

Ela se chama... É a Barbie! Aqui é a mãe dela...

**PESQUISADOR:**

E essa? A mãe dela?

**MIGUELITO:**

Uhum.

**PESQUISADOR:**

E aqui? Onde é esse lugar?

**MIGUELITO:**

É o lugar que ela vai... ela vai trazer as flores dela.

**PRISCILA:**

Eu acho que ela não serve.

**PESQUISADOR:**

Então, vamos lá, vamos ver. Vê se é isso aqui mesmo. *Certo dia sua mãe disse, minha filha, sua vovó está doente, por favor leve essa cesta de biscoitos para ela.*

**MIGUELITO:**

Que ela tá doente.

**PESQUISADOR:**

Quem? Quem é que está doente?

**MIGUELITO:**

Tu vai ver quem está doente.

**PESQUISADOR:**

Pois, vamos lá! Depois a gente descobre... *Tudo bem, mamãe, respondeu a garotinha. Mas lembre-se, não ande por caminhos desconhecidos e não fale com estranhos. Alertou a mãe.*

**MIGUELITO:**

Não pode falar com estranho?

**PESQUISADOR:**

Isso. A mãe dela disse pra ela não falar com estranhos e nem ir por caminhos desconhecido...

**MIGUELITO:**

É porque o lobo mau tá lá...

**PESQUISADOR:**

É?

**MIGUELITO:**

É por isso que o caçador atira no lobo mau.

**PESQUISADOR:**

É? Vamos ver, né?

**ASLAM:**

Essa vovozinha...

**PESQUISADOR:**

*Essa vovozinha vivia em uma pequena cabana do outro lado floresta. Chapeuzinho Vermelho saltitava alegremente pelas estradas para encontrá-la. No caminho, várias borboletas voaram a sua frente. A garotinha ficou encantada e decidiu segui-las! E aí? O que vocês acham que vai acontecer?*

**MALFOY:**

É porque o lobo pega as crianças...

**PESQUISADOR:**

É? Vou mostrar.

**ASLAM:**

E aqui é onde a vovó mora.

**MIGUELITO:**

Eu estou vendo a casa dela bem longe ali.

**PESQUISADOR:**

Nessa casa ali que tá lá no...

**ASLAM:**

E o lobo vai comer a vovó.

**MIGUELITO:**

Ai eu tô com medo!

**ASLAM:**

Aí o caçador... Não o lobo não vai comer, ele vai engolir a vovozinha e vai ficar na barriga do lobo e o vai se vestir igual a vovozinha e vai perguntar “oi, minha queridinha”.

**PESQUISADOR:**

Vamos ver o que vai acontecer... Vocês acham que aqui o lobo vai pegar ela é?

**ASLAM:**

Não, não! O lobo não vai...

**PESQUISADOR:**

Pois, vamos lá, ó! Vamos aqui, ó! Presta atenção!

**MIGUELITO:**

É um cachorro!

**PESQUISADOR:**

Em um campo florido... Presta atenção! *Em um campo florido, Chapeuzinho pensou: Que flores lindas! Vou colher algumas para a minha vovozinha. Ai, de repente, viu um lobo ao seu lado que lhe perguntou...*

**MIGUELITO:**

É um cachorro!

**PESQUISADOR:**

É um lobo aqui...

**MIGUELITO:**

Oh! Como ele é fofinho... Eita! Tô com medo...

**ASLAM:**

Ele é o lobo!

**PESQUISADOR:**

Vamos ver! *Garotinha o que está fazendo na floresta? Ai, a menina diz, oh, minha vovozinha está doente vou presentear-la com uma cesta de biscoitos e de flores, respondeu a Chapeuzinho. Ao ouvir isso o lobo teve uma ideia maléfica... O que é maléfica? O que é uma ideia maléfica?*

**MIGUELITO:**

Uma ideia maléfica é pra eles discutirem... [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

É? O que que é uma ideia maléfica?

**CEBOLINHA:**

É coisa do mal!

**PESQUISADOR:**

É coisa do mal?

**EMÍLIA:**

Sim. Se vestir de velhinha depois pegar a Chapeuzinho Vermelho...

**PESQUISADOR:**

Vamos ver, né, se vai acontecer isso!

**MIGUELITO:**

É mau esse cachorro.

**PESQUISADOR:**

Aí, ó! *Colocando o seu plano em prática, o lobo perguntou a garotinha: onde vive sua vovozinha? Aí a garotinha disse: naquela cabana perto do rio, respondeu ela. Em seguida, o lobo esperto disse: Garotinha, acho que sua vovozinha vai adorar ganhar alguns morangos. Eles estão no meio da floresta. Chapeuzinho...*

**MIGUELITO:**

Eu gosto do caçador!

**PESQUISADOR:**

Presta atenção! *Chapeuzinho Vermelho gostou da ideia e foi colher os frutos. Que frutos são esses?*

**ASLAM:**

Lobos!

**CEBOLINHA:**

Que lobos?!

**PESQUISADOR:**

Os frutos que ela foi colher, quais são?

**ASLAM:**

Ah, não, frutos! Então...

**PESQUISADOR:**

O que foi que o lobo disse pra ela pegar na floresta pra dar?

**CRIANÇAS (EMÍLIA E CEBOLINHA):**

Morangos!

**PESQUISADOR:**

Isso, morangos! *Então, o lobo fez Chapeuzinho...*

**MIGUELITO:**

Não pode falar com estranho... O Lobo Mau...

**PESQUISADOR:**

Pois é... Oh, presta atenção no que vai acontecer, oh! *Então, o lobo fez Chapeuzinho Vermelho se arredar de seu caminho. O que é arredar? Ele fez a chapeuzinho se arredar do seu caminho... O que é isso?*

**EMÍLIA:**

Se afastar!

**MIGUELITO:**

Se afastar.

**PESQUISADOR:**

*Tenho que correr para a cabana. Uma comida deliciosa me aguarda. Pensou o lobo, cheio de alegria. Aí, o que o lobo vai aprontar? TAM-TAM-TAM -TAM...*

**ASLAM:**

Ele vai comer a velhinha, tio!

**PESQUISADOR:**

*O lobo bateu na porta da cabana da vovozinha. Aí ele bateu: PÁ-PÁ-PÁ-PÁ! Aí, a vó vozinha: Quem é? Perguntou a vovó.*

**MIGUELITO:**

O lobo mau.

**PESQUISADOR:**

Aí, sabe o que o lobo responde?

**MIGUELITO:**

Não...

**PESQUISADOR:**

*Chapeuzinho vermelho, Vovozinha! Responder o lobo imitando a voz da Chapeuzinho. Aí, a vovó disse: ah! minha netinha estou muito fraca para abrir a porta. Pode entrar. Aí, no mesmo instante, o lobo entrou na cabana e viu a vovozinha deitada na cama. Ele pulou na cama e engoliu a vovozinha inteira. Depois, vestiu as roupas dela, inclusive a touca, e deitou-se na cama, esperando por Chapeuzinho Vermelho.*

**PESQUISADOR:**

Que foi que aconteceu aqui? Quem lembra?

**MIGUELITO:**

Hum.

**PESQUISADOR:**

Que foi que ele fez?

**MIGUELITO:**

O que ele fez? Ele comeu a vovó.

**PESQUISADOR:**

Foi?

**MIGUELITO:**

Foi.

**ASLAM:**

Mas não comeu, ele engoliu.

**PESQUISADOR:**

O que foi que ele fez?

**MIGUELITO:**

Quer dizer ele engoliu...

**ASLAM:**

Ele entrou na cabana e estava imitando a voz igual da Chapeuzinho...

**PESQUISADOR:**

E quem abriu a porta foi a vovó ou foi ele mesmo?

**ASLAM:**

Foi ele!

**MIGUELITO:**

Foi ele.

**PESQUISADOR:**

A vovó não quis abrir a porta porque ela estava muito?

**ASLAM:**

Cansada...

**MIGUELITO:**

Fraquinha...

**PESQUISADOR:**

*Fraquinha... Exatamente! Vamos ver o que acontece, né? Depois que Chapeuzinho Vermelho chegou, encheu cesto, né? Com os apetitosos morangos, encontrou alguns lenhadores e contou para ele sobre o tal lobo. Os lenhadores ficaram surpresos ao ver que o lobo não tinha atacado a Chapeuzinho Vermelho. Algum tempo depois, Chapeuzinho chegou à cabana da Vovozinha e bateu à porta.*

**MIGUELITO:**

TOC-TOC...

**PESQUISADOR:**

Uhum... TOC-TOC! Aí, o lobo imitando a voz da vovozinha disse: *minha netinha, pode entrar!*

**MIGUELITO:**

“Porque eu sou muito forte, minha netinha” ... [modelando a voz]

**PESQUISADOR:**

Aí, oh, presta atenção! *A garotinha olhou para a sua vovozinha e disse assim surpresa: vovó mas que mãos grandes a senhora tem?*

**CEBOLINHA:**

Sabia que ele ia falar isso!

**PESQUISADOR:**

*Aí a avó...são para acariciá-la melhor minha netinha. Respondeu o lobo. Mas que olhos grandes a senhora tem? Espantou-se a garotinha.*

**CEBOLINHA:**

Quando entrar na boca...

**PESQUISADOR:**

*São para melhor ver, respondeu o lobo. Aí a vovozinha...*

**MIGUELITO:**

Oh, o outro caçador!

**PESQUISADOR:**

Aí presta atenção! *A Chapeuzinho com ela: vovozinha que nariz grande a senhora tem! É pra cheirar a melhor minha netinha!*

**CEBOLINHA:**

Aí, cala a boca pra comer!

**PESQUISADOR:**

*Vovozinha, mas que boca grande a senhora tem? Aí ele diz assim, ó! É para comê-la. Gritou o lobo. Em seguida ele saltou da cama e engoliu a Chapeuzinho Vermelho!*

**PESQUISADOR:**

E aí agora o que acontece?

**MIGUELITO:**

Eu já falei! Não pode falar com estranho.

**PESQUISADOR:**

E o que acontece? Ele engoliu a Chapeuzinho... E agora?

**MIGUELITO:**

Tem esse caçador aqui, ó! [Aponta para a ilustração]

**PESQUISADOR:**

O que ele faz?

**MIGUELITO:**

Calma!

**ASLAM:**

Ele vai chamar o caçador dele...

**PESQUISADOR:**

Espera! Deixa ele contar. Tu já sabe da história...

**MIGUELITO:**

Ele tem uma espada, ó!

**PESQUISADOR:**

E o que ele faz?

**MIGUELITO:**

Bater com o lobo.

**PESQUISADOR:**

Que tu acha que vai acontecer agora? Ele engoliu a Chapeuzinho, e agora?...

**ASLAM:**

Olha! O carro do Halleluya!

**PESQUISADOR:**

Vou terminar, tá bom? *Quando ficou satisfeito, o lobo adormeceu.* Então, ele engoliu a Chapeuzinho e foi dormir. *Enquanto isso, um dos lenhadores que a garotinha tinha conhecido na estrada estava passando pela cabana e pensou: “por que este lugar está tão quieto? Se há uma garotinha aí dentro, então deveria haver mais barulho. Deixe-me ver o que está acontecendo”.* Aí, ele achou estranho né? Aí, entrou. Quando ele entrou...

O que ele (lobo) está fazendo?

**MIGUELITO:**

O quê?

**PESQUISADOR:**

*Quando o lenhador entrou na cabana e viu o lobo dormindo, entendeu tudo. Rapidamente, pegou uma tesoura e cortou a barriga dele. Com os dois cortes feitos, abriu um buraco e Chapeuzinho Vermelho saiu de lá.*

**CRIANÇA (EMÍLIA?):**

E a vó?

**PESQUISADOR:**

*Obrigado por me salvar. Estava muito escuro lá dentro.* Então, ele salvou quem primeiro? E agora? Ele salvou quem primeiro? Ah... Ele fez o quê? Ele abriu...

**ASLAM:**

Ele abriu com a tesoura a barriga dele e pegou a vovozinha e Chapeuzinho Vermelho...

**PESQUISADOR:**

Certo! Aí, *dois cortes mais e ele tirou a vovozinha...*

**MIGUELITO:**

E ele tirou os pés do lobo.

**PESQUISADOR:**

*Em seguida, o lenhador encheu a barriga do lobo com pedras. Quando o animal acordou, andou cambaleando em direção ao rio...* O que é cambalear?

**ASLAM:**

Cambalear? Ele foi rebolado...

**PESQUISADOR:**

O que é “cambalear”? Andar cambaleando? Vocês sabem?

**CEBOLINHA:**

Porque perdeu um braço e uma perna... Né?

**PESQUISADOR:**

Cambaleando... Assim, ó, ele fica, assim, ó, tipo...

**EMÍLIA:**

Tonto!

**PESQUISADOR:**

Isso! É como se ele tivesse tonto em direção ao rio... *No momento em que ele se abaixou para tomar água...* O que que aconteceu? Perdeu o equilíbrio e caiu lá e se a-fo-gou. Aí vamos lá, eu quero que vocês adivinhem qual é a palavra que eu vou contar aqui no final! Presta atenção, ó!

**DOROTHY:**

Eu quero beber água...

**PESQUISADOR:**

Só um pouquinho, só um minutinho... Ó! Em seguida, a Chapeuzinho Vermelho... Ó! Não é para responder só presta atenção só pra tu ver se tu consegue adivinhar... *Em seguida, Chapeuzinho Vermelho se sentou com sua vovozinha...* Ó, presta atenção... *E com o lenhador para comer biscoitos. A garotinha prometeu a sua vovó: A partir de agora vou sempre obedecer aos mais velhos.*

**MIGUELITO:**

É café? (Apontando para ilustração)

**PESQUISADOR:**

É. Acho que é chá, né? E isso aqui são biscoitos...

**ASLAM:**

Biscoitos de chocolate!

**PESQUISADOR:**

Olha o que ela fala para a vó dela: *A partir de agora, vou sempre obedecer aos mais velhos. Desde então, Chapeuzinho Vermelho nunca mais passeou sozinha pela floresta nem para colher flores, nem para colher morangos e todos verem felizes para?*

**CRIANÇAS:**

Sempreeee!

**PESQUISADOR:**

Olhaaaa!

**ASLAM:**

Acabou!

**PESQUISADOR:**

Não, mas deixa eu perguntar... O que vocês acharam do Lobo Mau? Vocês gostaram da historinha?

**MIGUELITO:**

Gostei! Gostei dessa daqui agora.

**PESQUISADOR:**

Não, essa daqui é outra já! Mas, eu quero primeiro que tu diga assim... Gostou dessa historinha? Da historinha da Chapeuzinho Vermelho? Por quê?

**DOROTHY:**

Porque eu gostei...

**PESQUISADOR:**

O que tu acha dela?

**CEBOLINHA:**

Agora é essa?

**PESQUISADOR:**

Não! Deixa eu fazer umas perguntas primeiro. O que vocês acharam dela, da Chapeuzinho Vermelho?

**MIGUELITO:**

Ah eu não moro aí, não.

**PESQUISADOR:**

Mas, em relação a ela... Como essa menina?

**MIGUELITO:**

Essa menina? A mãe dela.

**PESQUISADOR:**

Essa daqui, ó.

**MIGUELITO:**

Ela dorme com a mãe dela!

**PESQUISADOR:**

É ela mora com ela. E o que vocês acharam dela? Dela ter desobedecido à mãe?

**DOROTHY:**

Não pode falar com estranhos.

**PESQUISADOR:**

Alguma vez, vocês já desobedeceram?

**ASLAM:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

Aos adultos? Desobedeceram a alguma pessoa que disse pra vocês fazerem alguma coisa e vocês desobedeceram?

**ASLAM:**

Já!

**PESQUISADOR:**

E o que que aconteceu?

**CEBOLINHA:**

Porque, né, tio...A tia Naiara... Ele queria beber água? Aí a tia deixou. Mas, ele foi lá pra fora no caso de beber água.

**PESQUISADOR:**

Aí desobedeceu... E aí aconteceu o quê? Quando vocês desobedeceram? Ela deixou de castigo? Não? Não ficou de castigo?

**MIGUELITO:**

Fiquei!

**ASLAM:**

Não...

**PESQUISADOR:**

E o que vocês acharam do lobo?

**MIGUELITO:**

Ah, eu tô com medo!

**PESQUISADOR:**

Mas, tu não disse que ele era fofinho?

**MIGUELITO:**

Esse daqui? Ele só é grande...

**PESQUISADOR:**

Mas é o mesmo! Que que tu achou dele?

**ASLAM:**

Não, tio, acho que ele não é o mesmo, não!

**PESQUISADOR:**

É o mesmo lobo, só está diferente.

**MIGUELITO:**

É um cachorro!

**PESQUISADOR:**

Mas, é um lobo.

**MIGUELITO:**

É um cachorro, então!

**ASLAM:**

Esse aqui é mais maior do que esse.

**PESQUISADOR:**

Tu gostou do jeito do lobo?

**ASLAM:**

Tio, esse aqui, né, ela é mais maior do que... ela está mais maior...

**PESQUISADOR:**

Mas, é porque essa imagem está capa, né? E essa aqui já está dentro da história. O que tu achou dele? Que tu acha dele, tu gostou?

**MIGUELITO:**

Ele é um cachorro?

**PESQUISADOR:**

Não, ele é um lobo.

**MIGUELITO:**

Então, ele não é um cachorro?

**PESQUISADOR:**

Não, ele é um lobo. E aí se tu gostou dele não é legal ou não é?

**MIGUELITO:**

É.

**PESQUISADOR:**

Tu achou ele legal? Mesmo ele devorando a Chapeuzinho?

**MIGUELITO:**

Ele engoliu!

**PESQUISADOR:**

Foi! Tu achou legal isso?

**MIGUELITO:**

É.

**CEBOLINHA:**

Eu não achei, não.

**PESQUISADOR:**

Não?

**MIGUELITO:**

Não pode falar com estranho.

**PESQUISADOR:**

Não pode falar com estranho, né? Foi isso que a história está dizendo, né? Na verdade, não posso desobedecer também, né? Então, quer dizer que aqui ele cortou a barriga do lobo e tirou.. Não foi isso? A historinha?

**MIGUELITO:**

Aí ele falou: socorro!

**EMÍLIA:**

Consertaram o pelo dele, não foi, tio?

**PESQUISADOR:**

Ele se afogou, porque a barriga dele estava cheia de pedra. Aí, na hora que ele foi tomar água ele se afogou no rio.

**FRACISCO:**

Cadê, tio? As pedras?

**PESQUISADOR:**

Está dentro da barriga. Não dá pra ver. Só na história que conta, que encheram a barriga dele de pedra. Aí, na hora que ele foi tomar água, ele se afogou dentro do rio e aí termina a história assim ó, eles comendo...

**CEBOLINHA:**

E lobo bebe água?!

**MIGUELITO:**

É chá!

**PESQUISADOR:**

Bebe! Todos os animais bebem água!

**CEBOLINHA:**

Nem todos...

**ASLAM:**

Bebem, sim! E vão ficar com sede, é?

**PESQUISADOR:**

A água é pra todo mundo!

**DOROTHY:**

Tio, eu quero beber água.

**PESQUISADOR:**

Pois, vá beber água!

**EMÍLIA:**

Tio, agora eu posso escutar a música?

**ASLAM:**

Deixa eu ver isso aqui!

**PESQUISADOR:**

Crianças! Muito obrigado pela sua participação de vocês nessa atividade! Vocês se garantiram! Excelente! Eu espero que vocês tenham gostado desse momento, porque eu gostei muito de compartilhar essa leitura com vocês! Cada um deu sua contribuição e, assim, interpretamos juntos! Obrigadão e até a próxima!

**TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO INDIVIDUAL DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA OBRA “UM DINOSSAURO MUITO, MUITO GRANDE” - DOROTHY.**

**PESQUISADOR:**

Olá, Dorothy!

Como você está? Tá tudo bem?

**DOROTHY:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Bom... Na visita passada, você lembra que nós fizemos um momento de leitura, em que o tio leu pra vocês o livrinho da Chapeuzinho Vermelho? Pois bem, hoje nós faremos a mesma atividade, de mediação de leitura, porém, desta vez, será individual! Eu vou ler só pra você um desses livros que eu trouxe e farei, igual àquele dia, algumas perguntinhas durante a leitura... Não existe respostas certas nem erradas! São perguntas relacionadas à compreensão da leitura. Ou seja, farei perguntinhas para verificar se você está compreendendo o texto, se você está atenta ao que estou lendo, pra também ouvir sua opinião em relação alguns fatos narrados... Então, pode ficar tranquila, será igual a outra vez! Eu vou gravar o áudio desse momento pra, depois, eu ouvir e poder analisar. Ok? Você está de acordo? Podemos começar?

**DOROTHY:**

[Balança a cabeça, indicando resposta positiva]

**PESQUISADOR:**

Ó, vamos lá! O tio colocou... Ó aqui nós temos três... Não nós temos um, dois, três, quatro, cinco livros... Qual que você quer que o tio conte a história? Que o tio conte a historinha? Desse? “Um dinossauro muito, muito grande”. Por que você escolheu esse livro, Dorothy?

**DOROTHY:**

Porque eu amo dinossauro e gosto de Homem-Aranha.

**PESQUISADOR:**

Tu ama dinossauro e gosta de Homem-Aranha? E o que que você acha que vai ter nessa historinha?

**DOROTHY:**

Dinossauro!

**PESQUISADOR:**

Sobre o dinossauro? Mas, você acha que vai falar sobre o que desse dinossauro? Olha assim bem direitinho aqui a foto dele...

**DOROTHY:**

Um dinossauro bem grandão! Dentes afiados?

**PESQUISADOR:**

Os dentes afiados?! Ixi! E esse daqui quem é?

**DOROTHY:**

Pequeno dinossauro.

**PESQUISADOR:**

E isso aqui que ele está pegando?

**DOROTHY:**

A mamadeira...

**PESQUISADOR:**

Mamadeira? E esse aqui seria quem?

**DOROTHY:**

Dinossauro.

**PESQUISADOR:**

Nossa! Por que você acha que vai falar sobre o dinossauro? Por causa do título e do desenho? Pronto, vamos lá, ó. “**Um dinossauro muito, muito grande**”. Esse é o título do livro. O que mais a gente vai encontrar nessa historinha?

**DOROTHY:**

Dinossauro...

**PESQUISADOR:**

Além de dinossauro, que outras coisas a gente vai achar? O que tu acha?

**DOROTHY:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Mas assim, que que tu imagina? Vendo isso aqui ó, vai ter o que mais? Só dinossauros? Não vai ter outras coisas, não?

**DOROTHY**

Pode ser... pode ser isso e essas plantinhas aqui...

**PESQUISADOR:**

As plantinhas, tipo floresta? Será? A gente vai encontrar florestas? Pronto! Aí esse desenho, tu gosta desse desenho? É legal? O que que tu acha dele?

**EMÍLIA:**

Oh, tio! vamos usar aqui.

**DOROTHY:**

Nãaaaaoooo...

**PESQUISADOR:**

Você pode ficar ali? Enquanto eu faço essa atividade de leitura com ela?

**EMÍLIA:**

Certo!

**PESQUISADOR:**

Dorothy, eu gostaria que tu desse uma folheada no livro e me contar o que você observa...

**DOROTHY:**

Não quero, tio!

**PESQUISADOR:**

Mas é só pra passar as folhas e contar a historinha...

**DOROTHY:**

Não, não sei... Conta, tio!

**PESQUISADOR:**

Tá bom! Então vamos lá. Vamos começar, está bom?

**DOROTHY:**

Sabia....

**PESQUISADOR:**

Ó, “um dinossauro muito, muito grande.”

**DOROTHY:**

Pequeno...

**PESQUISADOR:**

Ó, *um para mim, um para ele e um para mim.* Presta atenção aqui na história. *Fábio estava dividindo a jujubas com o seu amigo quando... um grande dinossauro aparece por apareceu por lá. Você quer algumas jujubas? Perguntou Fábio. Quem é o Fábio? É esse aqui pequeno aí, né? Eu quero todas, disse o grande e um pouco grosseiro dinossauro.*

Você sabe o que significa a palavra grosseiro?

**DOROTHY:**

Não...

**PESQUISADOR:**

Ó, vou ler de novo pra ver se você entende... *Você quer algumas jujubas? Perguntou Fábio. Eu quero todas, disse o grande e um pouco grosseiro dinossauro...* Então, sabe o que é grosseiro?

**DOROTHY:**

[Faz sinal negativo com a cabeça]

**PESQUISADOR:**

Aí o Fábio: ó, eu não posso dar todas elas para você. Fábio, respondeu porque elas pertencem ao meu amigo. Então, diga para seu amigo, seja ele quem for que eu quero a jujubas dele.

**DOROTHY:**

Hã! [espanto]

**PESQUISADOR:**

*Ele está dormindo, disse o Fábio. Mas, ele é um amigo muito, muito grande...*

**DOROTHY:**

Hã! [espanto]

**PESQUISADOR:**

Ó, *eu estou muito, muito, muito assustado.* [modelando a voz] *Falou o grande e um pouco irônico dinossauro.* Tu sabe o que é “irônico”? Não? Vamos já descobrir, né? Todos sabem que eu sou o maior e mais forte dinossauro por aqui.

**DOROTHY:**

É o Rex, parece.

**PESQUISADOR:**

Espere e... Hã?

**DOROTHY:**

Parece o Rex.

**PESQUISADOR:**

O rex? Qual esse daqui da imagem que tu está vendo? Por que que tu pensa que é o Rex?

**DOROTHY:**

Porque o Rex é mais forte do que os outros dinossauros...

**PESQUISADOR:**

Ah e é? Tu viu isso aonde?

**DOROTHY:**

Eu, o Malfoy e o Miguelito assistimos.

**PESQUISADOR:**

Ao filme foi?

**DOROTHY:**

Uhum.

**PESQUISADOR:**

Pois vamos ver, né? Então, ele disse que todos sabem que ele é o mais forte e o maior...

Será mesmo, né, Dorothy? Vamos descobrir! Veja. Ele buscou...

**DOROTHY:**

Não é, não!

**PESQUISADOR:**

*Empurrando a enorme e um pouco pesada pedra... Colina acima do Fábio.* O que ele ia fazer com o Fábio? Ele pegou a pedra.

**DOROTHY:**

Ele iria esmagar o fraco...

**PESQUISADOR:**

Esmagar o Fábio, né? Com essa pedra?

**DOROTHY:**

Pra matar!

**PESQUISADOR:**

Meu Deus como ele é... Ele não é bonzinho não, né? Tu acha?

**DOROTHY:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Aí o que foi que o Fábio disse: *você terá que fazer melhor que isso, disse Fábio. Ai, ele disse assim ó, todos sabem que o meu amigo de comer dinossauro...* O Fábio que está dizendo, viu? Disse assim, ó: *todos sabem que o meu amigo gosta de comer dinossauros exibidos como você no café da manhã.* Ixi, então tem outro? Será? Vamos ver.

**DOROTHY:**

Tem não!

**PESQUISADOR:**

Olha isso aqui.

**DOROTHY:**

Que?

**PESQUISADOR:**

Isso aqui. O que tu acha que é esse desenho?

**DOROTHY:**

O amigo desse aqui...

**PESQUISADOR:**

Será o amigo dele? Ó, vamos ver, ele diz assim ó: *você está inventando isso, falou o grande dinossauro...* Esse daqui, né? Aí ele disse assim ó, o Dinossauro grande de assim: *De qualquer maneira sou eu quem salta mais alto por aqui.* Aí ele veio bem daqui, oh. Pulou aqui. Pulou aqui e pulou bem pra cá. *Aí isso é só um pulinho para o meu amigo, retrucou o Fábio.* O Fábio disse que isso é só um pulinho pequeno pro amigo dele que é bem maior.

**DOROTHY:**

Vixe Maria...

**PESQUISADOR:**

Olha aí, Dorothy. Aí ele disse assim, ó! O dinossauro grande, disse assim: *Então, eu gostaria de ver seu amigo levantar alguma coisa tão alto quanto eu levanto isto...* Aí ele levantou! O que tu acha que ele está levantando aí nesse desenho? O que seria isso?

**DOROTHY:**

[Balança a cabeça, indicando resposta negativa]

**PESQUISADOR:**

Não? Não imagina? Parece com o que, olhando assim?

**DOROTHY:**

Parece um rabo...

**PESQUISADOR:**

Um rabo? De quem será esse rabo que ele está levantando? Vamos descobrir, né? Se é um rabo ou não... Aí ele diz assim, ó! o Fábio disse assim, ó... *Ele consegue fazer isso até dormindo, falou o Fábio. Não é possível que seu amigo imaginário seja melhor que eu nisto. Aí nisto, nisto ou nisto! Disse grande dinossauro, vangloriando-se.* Aí o que que ele está fazendo, oh? O dinossauro? O que ele está fazendo aqui?

**DOROTHY:**

Está... É porque eu tenho que fazer isso.

**PESQUISADOR:**

É o quê? É cambalhota? Ah é? É cambalhota, né?

**DOROTHY:**

É. Que a Raiane... Só ela que consegue, mas eu não.

**PESQUISADOR:**

É?

**EMÍLIA**

*Ou nisso grande dinossauro ou...*

**PESQUISADOR:**

*Oh sim... ele é... Fábio respondeu. O dinossauro... O grande dinossauro já estava irritado. Presta atenção, Dorothy! Olha esse aqui já estava irritado. Olha como é a cara dele de irritado, né? Aí oh, ele começou a gritar eu quero a jujubas! Começou a gritar para o... Você pode gritar o quanto quiser, falou Fábio. Mas, meu amigo grita mais alto.*

**DOROTHY:**

Hãaa! [espanto]

**PESQUISADOR:**

Ele disse, Fábio, né? *Olha aqui, dinossaurinho, o que esse seu amigo de faz de conta não consegue fazer?* Quem foi que perguntou isso?

**DOROTHY:**

[Aponta para a ilustração.]

**PESQUISADOR:**

Exatamente! O dinossauro que diz assim, ó! O Fábio diz assim, ó! *Você pode gritar o quanto quiser, mas meu amigo grita mais alto.* Aí ele disse assim, ó! O dinossauro grande. *Olha aqui, dinossaurinho! O que esse seu amigo de faz de conta não consegue fazer?* Aí oh vamos ver. E aí? *Fábio pensou por um momento... Ó, sim, ele tem medo do escuro e de lugares assustadores. Então, ele nunca iria sozinho a uma caverna.* O que tu acha que é isso aqui, Dorothy?

**DOROTHY:**

Não, não. É o Rex. Dos dentes afiados.

**PESQUISADOR:**

Tu não acha que é uma caverna?

**DOROTHY:**

Nãaaaao.

**PESQUISADOR:**

Por que tu acha que não é uma caverna?

**DOROTHY:**

Porque é um dinossauro.

**PESQUISADOR:**

Será? Vamos ver, ó! E aí? O que tu acha que vai acontecer?

**DOROTHY:**

Eles dois vão morrer...

**PESQUISADOR:**

Eles dois vão morrer? Mas, por quê?

**DOROTHY:**

Porque estão entrando dentro da boca do Rex.

**PESQUISADOR:**

Estão entrando dentro da boca do Rex? *Então, o grande dinossauro agarrou o pote de jujubas e correu para dentro da caverna. Vamos ver se é uma caverna ou não.*

**DOROTHY:**

É não!

**PESQUISADOR:**

*NHAC! Agora você acredita que meu amigo pode comer dinossauros exibidos no café da manhã. Perguntou Fábio para o dinossauro que está? Como é? O que aconteceu aqui?*

**DOROTHY:**

Está comendo ele, não pode!

**PESQUISADOR:**

Não? Aí ele disse assim, oh! Dentro ele diz assim: *sim, fez uma voz baixinha e muito arrependida lá dentro. Quem será que respondeu?*

**DOROTHY:**

O amigo dele.

**PESQUISADOR:**

O outro dinossauro, não foi?

**DOROTHY:**

Dinossauro bem grande.

**PESQUISADOR:**

*Aí, ó! Fábio sorriu. não se preocupe, ele poderia comer você, mas não vai. Eu prefiro jujubas e folhas de árvores...*

**DOROTHY:**

Hãaaaa! [espantada]

**PESQUISADOR:**

Disse o realmente o grande, o grandão, olha o tamanho dele!

**DOROTHY:**

Eita!

**PESQUISADOR:**

*Disse o realmente grande e amigável dinossauro. Eu não vou ser guloso e exibido. Nunca mais. Prometeu o grande dinossauro. Quem foi que disse que não ia ser mais guloso.*

**DOROTHY:**

[Aponta para a ilustração]

**PESQUISADOR:**

Não, esse daqui exibido... Quem é o exibido? Esse, né? Que queria todas a jujubas? Foi?

*O primeiro que chegar ao final da cauda, ganha jujubas, brincou o Fábio. E aí, o que eles estão fazendo aqui? No desenho?*

**DOROTHY:**

Hummm...

**PESQUISADOR:**

Que tu acha?

**DOROTHY:**

Eles... quem chegar primeiro no final da cauda... Na cauda... Vai ganhar um prêmio.

**PESQUISADOR:**

E eles estão fazendo o que, então?

**DOROTHY:**

Parece... Descer?

**PESQUISADOR:**

*Todos sabiam que o grande dinossauro escorre melhor que qualquer um. Mas, dessa vez, ele estava feliz por dividir. Uma para ele, uma para você e uma para mim. Uma para ele, uma para você... E o grande disse como? E uma para?*

**DOROTHY:**

Você!

**PESQUISADOR:**

Mas, vamos lá! De novo, oh! Presta atenção! Ó, vamos lá, Dorothy. Esse daqui diz assim, ó. *Uma para ele, uma pra você, uma pra mim, uma pra ele e outra pra você... Aí, o grandão responde: e uma para...?*

**DOROTHY:**

Passei uma pra você. Pra você!

**PESQUISADOR:**

Pronto! E aí, Dorothy? O que tu entendeu dessa história?

**DOROTHY:**

Entendi que o bebezinho e o outro dinossauro...

**PESQUISADOR:**

Fizeram o quê?

**DOROTHY:**

Queria “magar”.

**PESQUISADOR:**

Queria o quê?

**DOROTHY:**

Queria “magar” o outro.

**PESQUISADOR:**

Queria esmagar o outro?

**DOROTHY:**

Não pode!

**PESQUISADOR:**

Não pode? E aí? O que tu acha que é aquela palavra que a gente viu aqui e que você disse que não sabia o que significava? Quando ele diz assim, ó: *falou o grande e um pouco irônico dinossauro*. O que que seria irônico?

**DOROTHY:**

Não sei.

**PESQUISADOR:**

Não? Você não consegue entender o que ele fala como “irônico”? Quando ele diz assim, ó! Presta atenção! Ele fala assim, ó! *Ai! Estou muito assustado*, ele tá fazendo o quê?

**DOROTHY:**

Tá assustado.

**PESQUISADOR:**

Mas, como é que tá de verdade? Tu acha que ele tá assustado de verdade?

**DOROTHY:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Não? Por quê?

**DOROTHY:**

Por que não, ele tá mentindo.

**PESQUISADOR:**

Ele tá mentindo? Então, iônico seria mentiroso? Pode ser? Né? Porque ele está assim, ó, ele não está ele não está falando a verdade, né? Então, ele está mentindo. Será que irônico significa “mentiroso”?

**DOROTHY:**

[Balança a cabeça em sinal de positivo]

**PESQUISADOR:**

Pode ser. E essa palavrinha aqui que está coberta, ó? No final? Essa palavrinha aqui, ó. Quando eles estão dividindo. Eles estão dividindo as jujubas. Aí um diz assim, ó! *Um para ele, outro pra você...* Ele que tá dividindo ó, *um para ele, outro pra você, uma para ele, outra pra você*, aí o grandão diz, *e outro para?*

**DOROTHY:**

Você.

**PESQUISADOR:**

Vamos ver se é essa palavrinha? [tira o adesivo] Não é... Vou descobrir, vamos desvendar essa palavrinha... *uma para você, uma para ele e outra pra... mim!* A palavrinha era “*mim*”... Aí, Dorothy, deixa eu te perguntar uma coisa, ó! Eh... Qual é a lição? Qual é a lição que a gente aprende com essa historinha? O que essa historinha ensina pra gente?

**DOROTHY:**

Um pra você, um pra ele...Um pra quatro!

**PESQUISADOR:**

Tu acha que é isso? Qual é a mensagem, assim, o que a historinha quer dizer pra gente? A gente pode ser exibido? E não dividir as coisas?

**DOROTHY:**

Não pode!

**PESQUISADOR:**

Não? Por quê?

**DOROTHY:**

Tem que dividir.

**PESQUISADOR:**

Tem que dividir, né? E o que você achou da atitude desse personagem? Desse grandão aqui? O que você achou dele? Esse comportamento dele, o jeito dele. O que que você achou?

**DOROTHY**

[Balança a cabeça em sinal negativo]

**PESQUISADOR:**

Não gostou? Por que você não gostou? Fale aí por que você não gostou!

**DOROTHY:**

Porque ele queria pegar a pedra e matar o outro.

**PESQUISADOR:**

E o que que você teria feito no lugar dele? Você teria feito isso? Pegar a pedra e esmagar o outro? O que que você teria feito? Se fosse esse dinossauro grande, como você faria com ele? Que você faria?

**DOROTHY**

Fazer nada!

**PESQUISADOR:**

Nada? Mas, ele estava fazendo o quê? Quando ele chegou?

**DOROTHY:**

Estava dividindo um pra cada...

**PESQUISADOR:**

Estava dividindo... E ele aqui queria o quê?

**DOROTHY:**

Pegar o copo todinho desses negocinhos.

**PESQUISADOR:**

As jujubas. E tu teria feito isso? Tu acha isso legal da parte dele?

**DOROTHY:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Não? Por que tu não acha legal?

**DOROTHY:**

Porque não! Tem que perguntar também...

**PESQUISADOR:**

Você já viu... Eh, em algum momento, algum coleguinha teu foi desse jeito na escola, por exemplo? Tipo, não quis dividir?

**DOROTHY:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Ou queria tudo pra ele? Nunca tu viu ninguém fazer isso? Não?

**DOROTHY:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Se você pudesse dizer alguma coisa para a pessoa que contou a história? Aliás, que escreveu a história... O que que você diria pra ela?

**DOROTHY:**

Fazer nada...

**PESQUISADOR:**

Fazer nada? Não?

**DOROTHY:**

Não.

**PESQUISADOR:**

Muito bem, Dorothy. Agora vamos fazer o seguinte, digamos que tu vai agora falar dessa história, essa história aqui...

**DOROTHY:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Tipo assim, oh! Se se tu fosse contar essa historinha para a tia Livia. Como é que tu ia contar pra ela essa historinha? Diz aí como é que tu ia dizer pra!

**DOROTHY:**

Eu não sei...

**PESQUISADOR:**

O que tu iria dizer pra tia Lívía? Como tu iria contar essa historinha pra tia Lívía?

**DOROTHY:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Não sabe? Mas, vamos imaginar que a tia Lívía vai perguntar assim: “Dorothy, como era a historinha que o tio Johnny contou pra ti?” Aí, como tu vai dizer pra ela?

**DOROTHY:**

Eu não sei.

**PESQUISADOR:**

Mas, o que a gente acabou de falar, que a gente acabou de ler. Tu não saberia falar pra ela, dizer pra ela o que foi que a gente leu? Sobre o que foi, como era a historinha...

**EMÍLIA:**

Tio, já queria guardar pra pintar depois? Então, vai lá, fica ali do outro lado...

**PESQUISADOR:**

Isso aí vai ser seu... Mas, eu queria que tu pintasse porque a gente quer ver, a gente quer tirar foto de como vai ficar

**EMÍLIA:**

Pode pintar só esse?

**PESQUISADOR:**

Pode! Pois, vai pra lá, pintar lá, pra você não atrapalhar aqui!

**EMÍLIA:**

Tá bom...

**PESQUISADOR:**

Então, Dorothy, tu não saberia contar pra tia Lívía essa história? E se tu pegasse a historinha... Pronto, o livrinho! Vamos lá! Tu vai me contando, olhando o livrinho... Vai. Me diz aí o que que tá acontecendo. Vamos supor que... Vamos imaginar que tu está apontando essa história pra mim que eu não sei. Aí como é que tu ia contar? Vai. Então vai.

**DOROTHY:**

Não sei.

**PESQUISADOR:**

Tu não sabe, Dorothy?

**DOROTHY:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Não? Mas, por tu não acha que sabe?

**DOROTHY:**

Porque minha professora não me ensinou.

**PESQUISADOR:**

Não te ensinou a fazer isso? Mas, se alguém te contar uma história, tu não vai saber contar essa história? Não vai saber dizer assim, ó! Se tu chegar ali pro João Vitor e ele te perguntar: “Qual foi a história que ele leu pra ti?” Aí, tu vai contar o quê? A história do dinossauro, não é não? Aí, tu vai dizer o quê? Diz aí pro João Vitor!

**DOROTHY:**

Não sei... [envergonhada].

**PESQUISADOR:**

Tu não sabe? Tu não sabe a historinha? Pois é... Tão fácil essa historinha, não é não? E aí tu gostou da historinha do dinossauro? Gostou? Gostou mais de qual parte? Vamos passar

aqui pra tu ver... Qual foi a parte que tu mais gostou? Assim, a que tu achou mais legal dessa história?

**DOROTHY:**

Essa! [apontando para a ilustração].

**PESQUISADOR:**

Essa parte que ele está dividindo? Por quê?

**DOROTHY:**

Porque sim.

**PESQUISADOR:**

Por que sim?

**EMÍLIA:**

Não existe porque sim! Tudo tem um motivo...

**PESQUISADOR:**

Pronto! E então, era isso a historinha do dinossauro que a Dorothy escolheu, que eu contei pra ela. E a Dorothy, então, gostou da historinha do dinossauro!

**DOROTHY:**

Sim...

**PESQUISADOR:**

Muito bem! Muito obrigado, Dorothy, pela sua participação! Viu como foi rápido e fácil?! Espero que tenha gostado desse momento, porque eu gostei muito de contar essa história pra você! Você se saiu muito bem, parabéns! Até a próxima!

### **TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO INDIVIDUAL DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA OBRA “UM DINOSSAURO MUITO, MUITO GRANDE” - MALFOY.**

**PESQUISADOR:**

Olá, Malfoy! Como vai?

**MALFOY:**

Bem...

**PESQUISADOR:**

Que bom! Na visita passada, você lembra que nós fizemos um momento de leitura, em que o tio leu pra vocês o livrinho da Chapeuzinho Vermelho? Pois bem, hoje nós faremos a mesma atividade, de mediação de leitura, porém, desta vez, será individual! Eu vou ler só pra você um desses livros que eu trouxe e farei, igual àquele dia, algumas perguntinhas durante a leitura... Não existe respostas certas nem erradas! São perguntas relacionadas à compreensão da leitura. Ou seja, farei perguntinhas para verificar se você está compreendendo o texto, se você está atento ao que estou lendo, pra também ouvir sua opinião em relação alguns fatos narrados... Então, pode ficar tranquilo, será igual a outra vez! Eu vou gravar o áudio desse momento pra, depois, eu ouvir e poder analisar. Ok? Você está de acordo? Podemos começar?

**MALFOY:**

Tá bom!

**PESQUISADOR:**

Malfoy! Ó, cinco livros. Olha isso! Aqui tem cinco livrinhos. Tu vai escolher um pro tio contar a historinha pra ti.

**MALFOY:**

[Aponta para o livro]

**PESQUISADOR:**

Tu quer essa? Por que que tu quer essa historinha?

**MALFOY:**

Porque eu quero...

**PESQUISADOR:**

Mas por quê?

**MALFOY:**

Porque [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Não tem problema, não! Emília, fique lá! pra você não atrapalhar aqui.

**MALFOY:**

Porque eu nem ouvi hoje.

**PESQUISADOR:**

Tu não ouviu hoje?

**MALFOY:**

Eu nem ouvi...

**PESQUISADOR:**

Tu não ouviu? Não? E o que tu acha que essa historinha... Pelo que tu está vendo daqui do desenho, o que tu acha que vai falar essa historinha? Sobre o quê? Hein? Sobre o que essa historinha vai contar? Pode dizer, pode falar! O que tu tá vendo aqui nesse desenho, o que nós temos aqui no desenho?

**MALFOY:**

[\*\*\*] O gigante conversando com ele, um dinossauro...

**PESQUISADOR:**

Um dinossauro? Gigante?

**MALFOY:**

Pequeno!

**PESQUISADOR:**

Esse? E esse?

**MALFOY:**

Hã?

**PESQUISADOR:**

E esse aqui também? É, não? Por que tu acha que não é um dinossauro?

**MALFOY:**

Porque ele é grande.

**PESQUISADOR:**

E os dinossauros não são grandes?

**MALFOY:**

Eles são grandes, mas eles não têm chifres...

**PESQUISADOR:**

Não têm chifre?

**MALFOY:**

Não têm chifre alto.

**PESQUISADOR:**

Não? E o que tu acha que vai contar mais a historinha? Vai ter o quê? A gente vai encontrar o que nessa história, nesse livro, além dos dinossauros?

**MALFOY:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Não sabe? Pois eu vou pedir pra tu dar uma olhada, oh! Passa aí as folhinhas pra tu ver. Pra tu ver os desenhos. Aí, tu vai me dizer o que a gente vai achar nesse livro! Vamos lá.

**MALFOY:**

Um dinossauro...

**PESQUISADOR:**

O que é isso que ele está fazendo?

**MALFOY:**

Comendo doce.

**PESQUISADOR:**

Comendo doces? Vamos passar! E agora?

**MALFOY:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Está o quê?

**MALFOY:**

Querendo pegar ele...

**PESQUISADOR:**

Olha aí, ó! Mais desenhos... Vamos passando. E agora o que tu está vendo aí?

**MALFOY:**

[\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Está o quê?

**MALFOY:**

Se escondendo dele...

**PESQUISADOR:**

Se escondendo dele?

**MALFOY:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

E agora? O que está acontecendo?

**MALFOY:**

Eles dois estão correndo!

**PESQUISADOR:**

Estão correndo? E aqui? O que tu acha que está acontecendo?

**MALFOY:**

O dinossauro tá escondendo os doces dele...

**PESQUISADOR:**

Está escondendo os doces dele? Vixe! Por que será, hein? Vamos já descobrir, né? E agora? E aqui? O que nós estamos vendo?

**MALFOY:**

Ele só tá olhando pra ele...

**PESQUISADOR:**

Só olhando? O que seria isso daqui?

**MALFOY:**

[Balança a cabeça em sinal negativo]

**PESQUISADOR:**

Não sabe?

**MALFOY:**

Ele tá [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Tem o quê?

**MALFOY:**

Tá com raiva...

**PESQUISADOR:**

Ah, está com raiva! É esse que parece estar com raiva, né? Vamos lá. E agora? Hum... O que tu acha?

**MALFOY:**

Tá com raiva...

**PESQUISADOR:**

Com raiva? Por que tu acha que ele está com raiva?

**MALFOY:**

Porque ele está ele está vermelho.

**PESQUISADOR:**

Ah, ele está vermelho, né? E agora? O que seria isso, Malfoy? Olha!

**MALFOY:**

Um dinossauro também...

**PESQUISADOR:**

Um dinossauro também? E esse, esse e esse?

**MALFOY:**

Isso que é dinossauro grande.

**PESQUISADOR:**

E agora? O que foi que aconteceu?

**MALFOY:**

Os doces caíram

**PESQUISADOR:**

E aqui?

**MALFOY:**

Eles dois estão escorregando.

**PESQUISADOR:**

Vamos ver se é isso! Olha, aí! Olha isso!

**MALFOY:**

Escorregando...

**PESQUISADOR:**

E agora? O que a gente tem aqui?

**MALFOY:**

Estão comendo...

**PESQUISADOR:**

Pois, pronto! Agora eu vou contar a historinha pra gente ver se realmente tu acertou. Certo? O nome da historinha é “**Um dinossauro muito, muito grande.**” Certo? Vem pra cá, ó! Pra cá que é melhor pra tu ver. Senta aqui desse lado. Espera aí. Senta aqui desse lado! Aqui, ó! Do meu lado que é melhor, né? Pronto! Vamos lá, ó! Um dinossauro... Presta atenção aqui, ó! Muito, muito grande, ó! Aí, ele está fazendo assim: *Um para ele e outro para mim uma para ele e outra para mim. Fábio estava dividindo as jujubas com o seu amigo quando... TCHAM-TCHAM-TCHAM! Um grande dinossauro apareceu por lá. Você quer algumas jujubas? Perguntou o Fábio. Aí, ele diz assim, ó! Eu quero todas! disse grande e um pouco grosseiro dinossauro. Não sabe o que é grosseiro? O que é ser grosseiro?*

**MALFOY:**

Muito gordão, quem é muito forte!

**PESQUISADOR:**

Muito grandão, muito forte... muito gordo é grosseiro? Mas, vamos ver! Aí ó. *Ó, eu não posso dar todas elas para você. Disse o Fábio. Porque elas pertencem a meu amigo.* Fábio diz que tinha um amigo e que a jujubas eram desse amigo, por isso ele não podia dar todas pra ele. Vamos ver. *Então, diga para seu amigo, seja ele quem for que eu quero as jujubas dele.* Quem foi que disse isso?

**MALFOY:**

Esse daqui. [apontando para a ilustração]

**PESQUISADOR:**

Aí, o Fábio disse assim, ó! *Ele está dormindo, mas ele é muito, muito grande.* Aí ele disse assim, oh! *Ah, eu estou muito, muito, muito assustado. Falou o grande e um pouco irônico dinossauro. Todos sabem que eu sou o maior e o mais forte dinossauro por aqui. Espere e...* O que tu acha? O que é a palavra irônico? Sabe o que significa irônico?

**MALFOY:**

Muito grande!

**PESQUISADOR:**

Muito grande? Irônico? Pois vamos ver. Quando ele fala assim, ó! *“Ah, eu sou muito, muito, muito assustado.”* [modelando a entonação]. Ele está realmente assustado?

**MALFOY:**

Sim...

**PESQUISADOR:**

Tá? Mas, vamos ver! Veja! Ele bufou, empurrando uma enorme e uma pouco pesada pedra, coluna cima para Fábio. O que ele ia fazer com o Fábio?

**MALFOY:**

Esmagar...

**PESQUISADOR:**

Esmagar? Ele pegou a pedra grande e ia jogar em cima dele, era isso? Aí, o que foi que o Fábio disse? *Você terá que fazer melhor que isso.* Aí o Fábio falou assim: *todos sabem que o meu amigo gosta de comer dinossauros exibidos como você no café da manhã.* Então, o amigo do Fábio também come o quê? Dinossauros, né? Dinossauros exibidos igual a quem? Qual o dinossauro que é exibido?

**MALFOY:**

O muito grande?

**PESQUISADOR:**

Esse muito grande?

**MALFOY:**

Não, o outro... Esse, esse...

**PESQUISADOR:**

*Você está inventando isso. Falou o grande dinossauro. De qualquer forma, só eu sei quem sabe fazer isso, oh. De qualquer forma, de qualquer maneira sou eu quem salta, aí ele vai de um canto pra outro, mais alto por aqui... Então ele pulou daqui ó, pulou pra cá, pulou pra cá e pulou por cima do dinossauro pequeno, não foi? Aí o dinossauro pequeno disse assim, isso é um pulinho para meu amigo. Um pulinho pro meu amigo... Quer dizer que o amigo dele faz um pulo maior, né? E agora o que tu está vendo aqui, ó? O que seria isso? Está levantando o quê?*

**MALFOY:**

O rabo do dinossauro.

**PESQUISADOR:**

Ele está levantando o rabo do dinossauro? Hum! Oh, o que ele diz! *Então eu gostaria de ver seu amigo levantar alguma coisa tão alto quanto eu levanto isto.* Disse o grande

*dinossauro. Aí, o Fábio disse assim: ele consegue fazer isso até dormindo. Falou o Fábio. Aí ó, que que acontece? Não é possível que seu amigo imaginário seja melhor que eu nisto! Aí ele faz isso aqui, ó! O que que ele está fazendo aqui?*

**MALFOY:**

Fazendo piada.

**PESQUISADOR:**

Fazendo piada?

**MALFOY:**

Só pra comer tudo....

**PESQUISADOR:**

*Aí ele: Nisto! Ou Nisto! Disse o grande dinossauro vangloriando-se. Aí ó, Fábio: Ó, sim! Ele é... ele é... Responder o Fábio a ele. O grande dinossauro já estava irritado. Tu acertou que ele estava irritado. Por que que ele ficou irritado?*

**MALFOY:**

Porque ele não queria dar a jujuba.

**PESQUISADOR:**

*Não tinha dado a Jujuba, né? Vamos ver, ó! Aí o que ele diz, ó. Eu quero as jujubas! Ele gritou. Eu quero as jujubas! Nossa, ele tá muito irritado, né? Aí ele diz assim, Malfoy! Que isso, Malfoy? O que a gente está vendo aqui?*

**MALFOY:**

Pescoçudo...

**PESQUISADOR:**

Pescoço? É um pescoçudo? É?

**MALFOY:**

[Balança a cabeça em sinal positivo]

**PESQUISADOR:**

*Então, aqui nós temos quantos... Quantos dinossauros nós temos nessa foto? Neste desenho? Um, dois, três... Isso aqui também é um dinossauro, é? Ó! Você pode gritar o quanto quiser. Falou o Fábio. Mas, meu amigo grita mais alto! Olha aqui dinossauro o que esse seu amigo de faz de conta não consegue fazer? Aí ele pegou aí vamos ver que que vai acontecer! Fábio pensou por um momento... O que esse amigo do Fábio que é grandão, bem, bem grandão, tem medo? Aí, ele disse assim, o Fábio: Oh, sim! ele tem medo de escuro e de lugares assustadores. Então, ele nunca entraria sozinho em uma caverna. O que é isso aqui é uma caverna?*

**MALFOY:**

Não... É uma boca.

**PESQUISADOR:**

É uma boca? Por que tu acha que é uma boca?

**MALFOY:**

Porque tem dente!

**PESQUISADOR:**

Por que tem dentes? E de quem seria essa boca?

**MALFOY:**

Pescoçudo...

**PESQUISADOR:**

Do pescoçudo? Pronto! E o que tu acha que vai acontecer agora?

**MALFOY:**

Ele está de pé!

**PESQUISADOR:**

Mas, o que tu acha que vai acontecer com eles?

**MALFOY:**

Não sei. É... esse daqui vai comer? Esse daqui vai comer ele!

**PESQUISADOR:**

Esse daqui, o grandão pescoçudo, vai comer esse? É?

**MALFOY:**

[Balança a cabeça em resposta positiva]

**PESQUISADOR:**

Ixe! Vamos ver, ó! *Então, o grande dinossauro agarrou o pote de jujubas.* Esse daqui pegou o pote de jujuba do Fábio e correu para dentro da caverna.

**MALFOY:**

Não é caverna!

**PESQUISADOR:**

Ihhh... E o que que vai acontecer? Que foi que aconteceu? Ele entrou... Esse daqui pegou o pote de jujubas e entrou aqui dentro. Aí, o que acontece? NHAC! Que foi isso?

**MALFOY:**

Mordida

**PESQUISADOR:**

*Agora você acredita? Aí, o Fábio diz assim, ó! Agora você acredita que o meu amigo pode comer dinossauros exibidos no café da manhã? Aí lá dentro, uma voz lá dentro da boca disse assim: Sim! Fez uma voz bem baixinha, arrependido, dentro da boca do?*

**MALFOY:**

Pescoçudo!

**PESQUISADOR:**

Do Pescoçudo! Aí, presta atenção! Olha aqui, ó! Vixe! Olha o tamanho dele! É grande, né? Como é o nome desse daqui?

**MALFOY:**

Pescoçudo!

**PESQUISADOR:**

Aí, o que que ele fala, ó! O Fábio diz assim, ó! O Fábio começou a rir, né? (RÁ-RÁ-RÁ). Aí, disse assim: *Não se preocupe, ele poderia comer você, mas ele não vai!* Aí, o grandão disse assim... Sabe o que foi que o pescoço do disse? *Eu prefiro jujubas e folhas de árvores. Disse o realmente grande e amigável dinossauro. Eu não vou mais ser guloso exibido nunca mais.* Disse sabe quem? Esse daqui, ó. Disse que nunca mais ia ser exibido e que nunca mais ia querer ser guloso, né? Porque ele entrou dentro da boca do grande, não foi? *Prometeu o grande dinossauro.* Presta atenção no que acontece, ó! E agora? Sabe o que o Fábio disse? Qual a ideia que ele tem? Disse assim, ó! *O primeiro que chegar ao final da cauda ganha as jujubas. Então, eles vão brincar de quê?*

**MALFOY:**

Corrida!

**PESQUISADOR:**

De corrida? Mas, eles estão aqui em cima de quem?

**MALFOY:**

Pescoçudo!

**PESQUISADOR:**

Então, eles estão brincando de corrida ou estão brincando de? Porque ele diz assim, ó! *Todos sabiam que o grande dinossauro, esse daqui, escorregava melhor que qualquer um!* Então, que brincadeira eles estão fazendo? Que brincadeira? Vem cá, Malfoy!

**MALFOY:**

Corrida!

**PESQUISADOR:**

De corrida? Hei, tá terminando! Vem cá! Vem cá! Falta bem pouquinho! Mas, dessa vez, quem será que vai ganhar? Quem ganhou? Aí ó, vamos lá! O que eles estão fazendo aqui, ó? Nós temos três pacotinhos de jujubas, né? Aí ele diz assim, ó! *Eles estavam felizes por dividir. Uma para ele...* Aí eles estão assim, ó: *Uma para ele, uma para você e outra para mim. Uma para ele, outra pra você e uma para?*

**MALFOY:**

Grandão!

**PESQUISADOR:**

Grandão?

**MALFOY:**

Pescoçudo!

**PESQUISADOR:**

Pescoçudo? Vamos ver! E aí, Malfoy? O que tu achou dessa historinha?

**MALFOY:**

Gostei.

**PESQUISADOR:**

Tu gostou? Vamos ver aquela palavra? Aquela palavra que a gente viu lá no começo? “Grosseiro”. *Disse o grande e um pouco grosseiro dinossauro.* “Grosseiro”, tu disse que era o quê? É uma pessoa... Como é uma pessoa grosseira?

**MALFOY:**

Gordão.

**PESQUISADOR:**

Gordão?

**MALFOY:**

Isso... Que quer comer as coisas da pessoa. Quer comer todinho as coisas da pessoa...

**PESQUISADOR**

Ah, quer comer todinho as coisas da pessoa? Aí, quando ele diz assim, ó: “eu quero todas!”, ele é uma pessoa grosseira. Então, quer dizer que ele é grosseiro por quê?

**MALFOY:**

Porque ele é morto de fome!

**PESQUISADOR:**

Morto de fome?! Aí, ele é grosseiro né? E quanto a... irônico? Quando ele diz assim, ó! “*Ah, estou morrendo de medo*” [modelando a entonação]. Ele está realmente com medo?

**MALFOY:**

Esse?!

**PESQUISADOR:**

Esse daqui está com medo dele aqui? Ele está com medo do pescoçudo?

**MALFOY:**

[Balança a cabeça em resposta positiva]

**PESQUISADOR:**

Tá? Por que que tu acha? Nessa parte aqui, quando ele diz: “*Ah, eu estou morrendo de medo...*” Mas, ele não estava com medo, né? Ou ele estava? Quando ele diz que tem um amigo bem grande e diz, assim: “*Ah, eu estou morrendo de medo desse seu amigo.*” Ele está sendo verdadeiro? Ele está morrendo de medo mesmo? Ou ele está mentindo?

**MALFOY:**

Morrendo de medo...

**PESQUISADOR:**

Morrendo de medo? E essa palavra aqui, tu disse que era qual, hein? Vamos ver se tu acertou... Tu disse que era uma para... “Pescoçudo”. É mais ou menos, oh! A palavra que

está aqui escrita é “**mim**”. Ele disse: “Uma para ele, uma pra você e outra pra mim”. Aí, ele repete: “uma pra ele, uma pra você e...” O grandão é quem fala: “e outra para **mim**”. Tu quase acertou, né? Mais ou menos... Aí, deixa eu te perguntar: o que tu achou desse dinossauro? Desse aqui, oh! Vamos ver. O que tu achou desse dinossauro aqui?

**MALFOY:**

[Aponta para o pequeno dinossauro]

**PESQUISADOR:**

Desse, não. Desse! [Grande Dinossauro, o Rex]. Tu gostou do jeito dele? O que que tu achou dele? Ele é legal, ele não é? Tu gostou dele? Tu gostou do jeito dele?

**MALFOY:**

[Balança a cabeça em resposta negativa]

**PESQUISADOR:**

Não? Por quê?

**MALFOY:**

Não gostei dele, gostei mais desse...

**PESQUISADOR:**

Tu gostou mais do outro? Por que tu não gostou desse [Dinossauro Rex]?

**MALFOY:**

Porque ele é feio!

**PESQUISADOR:**

Ele é feio? Só por causa disso?

**MALFOY:**

Sim! Porque ele tem o olhão, ele é a Bruxa Keka!

**PESQUISADOR:**

Ele é a bruxa Keka?

**MALFOY:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Mas, ele é bonzinho?

**MALFOY:**

[Balança a cabeça em resposta negativa]

**PESQUISADOR:**

Não, né? Mas, desse outro aqui tu gostou, né? Tu já viu alguém sendo igual a ele [ao dinossauro Rex]? Que não gosta de dividir as coisas e quer tudo pra essa pessoa? Tu já viu? Algum coleguinha teu, algum amiguinho? Que não quer dividir as coisas, quer ficar tudo pra ele? Tu já viu alguém assim?

**MALFOY:**

Sim! Eu sei quem é...

**PESQUISADOR:**

Quem é que faz isso? Me conta.

**MALFOY:**

É ruim! Da minha escola!

**PESQUISADOR:**

Quem? Da tua escola, como é o nome dele?

**MALFOY:**

Eu não gosto dele!

**PESQUISADOR:**

Como é o nome dele?

**MALFOY:**

É... o nome dela é Luiz.

**PESQUISADOR:**

Luiz?

**MALFOY:**

Luiza!

**PESQUISADOR:**

Ah, é a Luíza! Vem cá, me conta! Então, quer dizer que a Luiza é desse jeito? Igual a esse dinossauro, ela não gosta de dividir as coisas, ela quer tudo pra ela, é?

**MALFOY:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

E ela grita com vocês?

**MALFOY:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

Ela grita assim: “ah, eu quero tudo isso pra mim!”. Malfoy, vem cá! Vem cá! Não terminou, não, ó! Vamos aqui, ó! Só pra tu me dizer uma coisa. Eu queria perguntar.

**MALFOY:**

Eu não quero mais responder.

**PESQUISADOR:**

Mas é rapidinho! É só pra tu terminar aqui, rapidinho, ó! Senão o tio não vai te dar bombons... Quer bombom? Ó, essa é rapidinho! Vamos lá! Senta aí, só pra tu me contar assim, ó! Se tu fosse contar essa história pra tia Lívia, como tu iria contar pra ela? Como é que tu iria dizer a história? Diz aí, como é que tu iria contar pra ela.

**MALFOY:**

Pegando esse livro...

**PESQUISADOR:**

É, pegando esse livro. Aí digamos que tu vai contar pra ela. Vai. Abre aí! Tu vai dizer “olha tia Lívia, a historinha é assim...” como é que tu me conta?

**MALFOY:**

Aqui o grosseiro e o pequeno...

**PESQUISADOR:**

O dinossauro grosseiro e o pequeno... E aí, o que acontece? O que aconteceu?

**MALFOY:**

O dinossauro grosseiro querendo pegar as jujubas todinha só pra ele...

**PESQUISADOR:**

E no final, o que que acontece?

**MALFOY:**

Comeu. Mordeu ele.

**PESQUISADOR:**

Quem?

**MALFOY:**

O pescoçudo.

**PESQUISADOR:**

E como é que a história termina?

**MALFOY:**

Depois do pescoçudo!

**PESQUISADOR:**

Sim, mas como é que termina? É... Como é o final? Eles terminam dividindo ou o pescoçudo realmente comeu ele, como é que acontece? Vamos voltar aqui, ó.

**MALFOY:**

Olha!

**PESQUISADOR:**

É... Legal, né? Mas, coloca naquela última página, volta lá, naquela última página pra tu me dizer como é que terminou isso. Aqui, ó, volta!

**MALFOY:**

É melhor a [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Não! Mas, volta aí pra tu... O tio vai te dar, mas vamos contar aqui logo. Aqui, ó! como é que terminou isso aqui? Essa historinha, como é que termina? O que aconteceu no final?

**MALFOY:**

Eles dividiram...

**PESQUISADOR:**

Dividiram, né?

**MALFOY:**

E aí que acabou!

**PESQUISADOR:**

E aí que se acabou? Muito bem! Muito bem! Muito obrigado, Malfoy, pela sua participação! Viu como foi rápido e fácil?! Espero que tenha gostado desse momento, porque eu gostei muito de contar essa história pra você! Você se saiu muito bem, parabéns! Até a próxima!

### **TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO INDIVIDUAL DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA OBRA “UM DINOSSAURO MUITO, MUITO GRANDE” - MIGUELITO.**

**PESQUISADOR:**

Olá, Miguelito! Tudo bom?

**MIGUELITO:**

Tudo!

**PESQUISADOR:**

Maravilha! Na visita passada, você lembra que nós fizemos um momento de leitura, em que o tio leu pra vocês o livrinho da Chapeuzinho Vermelho? Pois bem, hoje nós faremos a mesma atividade, de mediação de leitura, porém, desta vez, será individual! Eu vou ler só pra você um desses livros que eu trouxe e farei, igual àquele dia, algumas perguntinhas durante a leitura... Não existe respostas certas nem erradas! São perguntas relacionadas à compreensão da leitura. Ou seja, farei perguntinhas para verificar se você está compreendendo o texto, se você está atento ao que estou lendo, pra também ouvir sua opinião em relação alguns fatos narrados... Então, pode ficar tranquilo, será igual a outra vez! Eu vou gravar o áudio desse momento pra, depois, eu ouvir e poder analisar. Ok? Você está de acordo? Podemos começar?

**MIGUELITO:**

Uhum!

**PESQUISADOR:**

Vem, Miguelito! Olha aqui! Presta atenção!

**MIGUELITO:**

Qual?

**PESQUISADOR:**

Não sei... Aqui temos várias histórias. Você vai escolher uma pra eu contar pra ti...

**MIGUELITO:**

Essa daqui!

**PESQUISADOR:**

Essa daqui?

**MIGUELITO:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

Pronto! Vou guardar as outras... Por que que tu escolheu essa?

**MIGUELITO:**

Porque eu gosto.

**PESQUISADOR:**

Gosta de quê? Gosta de dinossauro é?

**PESQUISADOR:**

De Homem-Aranha e dinossauro.

**ALICE:**

Tio... [\*\*\*]

**PESQUISADOR:**

Sim. Ó olha aqui, ó! Tu vai me dizer o que tem nesse nessa historinha ó! Presta atenção aqui, ó! Olha aí ó, passa aqui. E aí?

**MIGUELITO:**

Eu não sei. Conta, Tio!

**PESQUISADOR:**

Mas, o que tu acha que acontece? olha aí ó. Que que tu acha que vai acontecer nessa historinha?

**MIGUELITO:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Ah, eu vou ler o título pra tu... Pra você me dizer, tá? Pra você, ó! “Um dinossauro muito, muito grande.” E aí? O que tu acha que a história vai ser sobre o quê?

**MIGUELITO:**

Vai ser sobre dinossauros...

**PESQUISADOR:**

O que tu está vendo aqui nessa foto? Que que nós temos aí na foto?

**MIGUELITO:**

Está aqui é o quê, tio?

**PESQUISADOR:**

É isso que eu quero que tu veja e me diga... Quando tu olha a imagem, o que tem aqui?

**MIGUELITO:**

Parece um pônei

**PESQUISADOR:**

Qual?

**MIGUELITO:**

Eu ver uma menina e um menino...

**PESQUISADOR:**

E aqui?

**MIGUELITO:**

Uma borboletinha, a floresta, o dinossauro pequeno e um touro.

**PESQUISADOR:**

Um touro? Tu acha que isso aqui é um touro?

**MIGUELITO:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

E o que esse dinossauro está segurando aqui, ó?!

**MIGUELITO:**

Uma bala de comer!

**PESQUISADOR:**

Balas de comer?

**MIGUELITO:**

Sim.

**PESQUISADOR:**

Vou ler. Está vendo oh? Presta atenção, oh! Olha o que ele está dizendo, ó. *Um para ele e um para mim. Uma para ele e um para mim.* O que que ele está fazendo? Hein?

**MIGUELITO:**

Está dividindo com quem?

**PESQUISADOR:**

Tá dividindo?

**MIGUELITO:**

Com quem?

**PESQUISADOR:**

Vamos descobrir ó! *Fábio estava dividindo as jujubas com o seu amigo quando um grande dinossauro apareceu por lá. Você quer algumas jujubas? perguntou o Fábio.* quem é o Fábio? É esse aqui. Aí sabe o que ele disse? *Eu quero todas. Disse grande e um pouco grosseiro dinossauro.* O que é grosseiro?

**MIGUELITO:**

Isso aí.

**PESQUISADOR:**

Tu sabe o que significa “grosseiro”?

**MIGUELITO:**

[Balança a cabeça em resposta negativa]

**PESQUISADOR:**

Não? *Ah! Eu não posso dar todas elas para você! Fábio respondeu. Porque elas pertencem ao meu amigo.* Aí, o que ele diz, oh! *Então, diga para seu amigo, seja ele quem for, que eu quero a jujuba dele.* Aí o Fábio disse assim ó, *ele está dormindo, mas ele é um amigo muito, muito grande.* Aí sabe o que ele diz? *Ah, eu estou muito, muito assustado* [modulando a entonação]. *Falou o grande e um pouco irônico dinossauro.* Ele está sendo irônico. O que é ser irônico?

**MIGUELITO:**

Não sei.

**PESQUISADOR:**

Quando ele diz assim: “*Ah, eu estou muito, muito assustado*” [modulando a entonação].

Ele está assustado de verdade?

**MIGUELITO:**

Não!

**PESQUISADOR:**

Não?

**MIGUELITO:**

Ele tá é bravo, tio!

**PESQUISADOR:**

Está bravo? Vamos ver, ó! Aí, ele diz assim: *Todos sabem que eu sou o maior e o mais forte dinossauro por aqui...* Espera aí! O que ele está fazendo? O que ele está fazendo aqui? Ele pegou o quê? O que é isso?

**MIGUELITO:**

Uma pedra...

**PESQUISADOR:**

Uma pedra? E aí, elevai fazer o que com essa pedra?

**PESQUISADOR:**

Não sei... Vai levantar!

**PESQUISADOR:**

*Veja! Ele bufou, empurrando a enorme e um pouco pesada...*

**MIGUELITO:**

Pedra!

**PESQUISADOR:**

*Rocha, colina acima para Fábio. Aí, o Fábio diz assim ó: você terá que fazer melhor que isso! Aí ele: todos sabem que o meu... Aí, o Fábio falou assim, ó! Todos sabem que o meu amigo gosta de comer dinossauros exibidos como você no café da manhã... Eita! Quer dizer que o amigo do Fábio come dinossauros como ele é... Exibidos? E agora? o que que ele está fazendo?*

**MIGUELITO:**

A rena...

**PESQUISADOR:**

*Aí ele falou assim oh! Você está inventando isso. Falou o grande dinossauro. De qualquer maneira sou eu quem salta mais por aqui. Aí ele deu um pulo daqui pra cá, outro pra cá e outro pra cá. Aí o dinossauro, o Fábio, disse assim: isso só é um pulinho para meu amigo... Vamos ver! O que você acha que ele está aqui? O que seria isso?*

**MIGUELITO:**

Ele tá pulando...

**PESQUISADOR:**

Está pulando? E agora? O que é isso?

**MIGUELITO:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

*O que tu está vendo aqui do desenho? Então, eu gostaria de ver seu amigo levantar alguma coisa tão alto quanto eu levanto isto. Aí, ele pegou e levantou. Ele consegue fazer isso até dormindo, falou Fábio. Aí vamos lá! Olha aí! e agora? O que está acontecendo? O que ele está fazendo? Nesses desenhos?*

**MIGUELITO:**

É outro?

**PESQUISADOR:**

Não! O que ele está... Ele diz assim...

**MIGUELITO:**

Aqui ele é azul e aqui é...

**PESQUISADOR:**

*Mas é porque... quando ele está assim tu acha que ele está fazendo o que? Não é possível que seu amigo imaginário seja melhor que eu listo.*

**MIGUELITO:**

Eita, tio!

**PESQUISADOR:**

*Ó, presta atenção! Não é possível que seu amigo imaginário seja melhor que eu nisso! Aí ele faz cambalhota, dá um círculo [giro], fica circulando, ou nisto! Disse o grande dinossauro, vangloriando-se.*

**MIGUELITO:**

Quem tá falando?

**PESQUISADOR:**

Hã?

**MIGUELITO:**

Quem tá falando aqui?

**PESQUISADOR:**

É esse daqui, oh! Quem está dizendo... *Disse o Grande Dinossauro, vangloriando-se. Aí, ele diz assim, oh! Ah sim ele é... Ele é... Aí, O grande dinossauro já estava irritado... Porque ele está com essa cor? Por que ele estava?*

**MIGUELITO:**

Irritado!

**PESQUISADOR:**

*Eu quero a jujubas! Você pode gritar o quanto quiser, mas meu amigo grita mais alto! Quem foi que disse isso? O Fábio disse que o amigo dele grita mais alto. Olha aqui, dinossauro, o que esse seu amigo de faz de conta não consegue fazer? Perguntou ele aqui, oh.*

**ÍVINA:**

Tio, tem mais papel?

**PESQUISADOR:**

Tem lá na lá na mesa! Cris, entrega papel pra ela que ela quer desenhar, acho que tá ali. Vamos lá, Miguelito! Fábio pensou por um momento. Aí...

**MIGUELITO:**

Fábio?

**PESQUISADOR:**

É! Esse daqui. Ó, sim! *Ele tem medo escuro e de lugares assustadores. Então, ele nunca iria sozinho a uma caverna... O que tu acha? Isso aqui é uma caverna?*

**MIGUELITO:**

Uma boca!

**PESQUISADOR:**

Por quê? Acha que está aparecendo uma boca?

**MIGUELITO:**

Uhum...

**PESQUISADOR:**

E aí, o que tu acha que vai acontecer, então?

**MIGUELITO:**

É a boca do amigo dele, é?

**PESQUISADOR:**

Não sei... Tu acha que é a boca do amigo dele? E o que vai acontecer agora?

**MIGUELITO:**

Eu nem sei ler, tio!

**PESQUISADOR:**

Mas, o que tu imagina? Ó, a gente está aqui! Os dois aqui, aí ele diz assim... o Fábio disse que o amigo dele tem medo de entrar em lugares escuros e sozinho, em cavernas...

**MIGUELITO:**

Cadê, tio?

**PESQUISADOR:**

O que ele tá querendo fazer? Vamos lá, ó! *Então o grande dinossauro agarrou o pote de jujubas e correu para dentro da caverna. E agora?*

**MIGUELITO:**

Por que ele agarrou?

**PESQUISADOR:**

Ele aqui pegou o pote de jujubas dele! Por que ele tomou o pote de jujubas?

**MIGUELITO:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Por que ele queria as jujubas só pra ele, né? Esse daqui? Aí, o que tu acha que vai acontecer? Ele vai entrar na caverna? Ou isso aqui não é uma caverna?

**MIGUELITO:**

É uma boca...

**PESQUISADOR:**

É uma boca? Então, vamos ver o que vai acontecer! NHAC! E agora?

**MIGUELITO:**

NHAC! O que é isso “NHAC”?

**PESQUISADOR:**

Vamos lá! *NHAC! Agora você acredita que meu amigo pode comer dinossauros exibidos no café da manhã? Perguntou o Fábio. Siiim... Fez uma voz baixinha arrependida lá dentro.*

Então, o que tá acontecendo? No desenho? Que foi que aconteceu?

**MIGUELITO:**

Eu sabia que era a boca do amigo dele.

**PESQUISADOR:**

Era a boca do amigo dele? E quem está dentro da boca do amigo dele?

**MIGUELITO:**

Ó, tio, o que é isso?

**PESQUISADOR:**

NHAC? É tipo assim, que ele comeu.

**MIGUELITO:**

Aí pegou?

**PESQUISADOR:**

Tá aqui, ó! Fábio sorriu e disse, assim! *Não se preocupe. Ele poderia comer você, mas não vai.* Aí o grande, grandão ó, bem grandão. Isso tudo aqui é um dinossauro... Aí ele diz assim: *eu prefiro jujubas e folhas e árvores.* Disse o realmente grande e amigável dinossauro! Aí ele disse assim, ó! O que o outro dinossauro... Olha, Miguelito! Ele fala assim, ó! Eu não vou... Ó, ele faz assim...

**MIGUELITO:**

NHAC!

**PESQUISADOR:**

“NHAC” é tipo, quando você como alguma coisa...

**MIGUELITO:**

Ah, eu já sei agora... NHAC! já me explicou... NHAC é quando come.

**PESQUISADOR:**

*Eu não vou ser guloso e exibido nunca mais. Prometeu o grande dinossauro... e agora, ó. O primeiro que chegar no final da cauda, ganhará as jujubas.* Falou o Fábio. E aí, o que eles estão fazendo? Eles vão fazer o que aqui?

**MIGUELITO:**

[Silêncio]

**PESQUISADOR:**

*Todos sabiam que o grande dinossauro escorregava melhor do qualquer um. Mas, dessa vez... Eles estão brincando de quê?*

**MIGUELITO:**

Mas, o que é isso?

**PESQUISADOR:**

É isso que eu quero saber. O que tu acha? Eles estão escorregando em quê?

**MIGUELITO:**

Numa cauda...

**PESQUISADOR:**

Na cauda do amigo dele, não é isso? Então... *E ele estava feliz por dividir.* Aí, o que ele diz, ó... Quem estava dividindo agora? Quem está fazendo a divisão agora?

**MIGUELITO:**

Esse...

**PESQUISADOR:**

Esse aqui né? Aí ele diz assim, ó! Uma para ele, uma para você e outra para mim... Uma para ele, uma para você e outra para?

**MIGUELITO:**

Mim!

**PESQUISADOR:**

Muito bem! E aí? O que que tu achou desse dinossauro?

**MIGUELITO:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Tu gostou dele?

**MIGUELITO:**

Não...

**PESQUISADOR:**

Não? Por quê? Tu gostou dele [desse outro]?

**MIGUELITO:**

Gostei sim.

**PESQUISADOR:**

Tu ia ser igual a ele? Por quê? Se tu tivesse que dividir...

**MIGUELITO:**

Só o pequeno!

**PESQUISADOR:**

Tu ia ser igual ao pequeno?

**MIGUELITO:**

Sim!

**PESQUISADOR:**

Tu achou mais legal qual dos dois? O grande ou pequeno?

**MIGUELITO:**

Os dois.

**PESQUISADOR:**

Os dois? E o que a historinha conta? Se tu fosse dizer essa historinha pra tia Lívia, como tu iria dizer pra ela?

**MIGUELITO:**

Pra tia Lívia?

**PESQUISADOR:**

É... Se a tia Livia dissesse assim: “Ah, Miguelito, como é a historinha que ele contou pra ti?” Como tu iria dizer pra ela?

**MIGUELITO:**

É do dinossauro!

**PESQUISADOR:**

De dinossauro? Só isso? Tu não iria nem contar o que aconteceu na historinha? E o que aconteceu na historinha?

**MIGUELITO:**

Não sei...

**PESQUISADOR:**

Não? Tá bom, então!

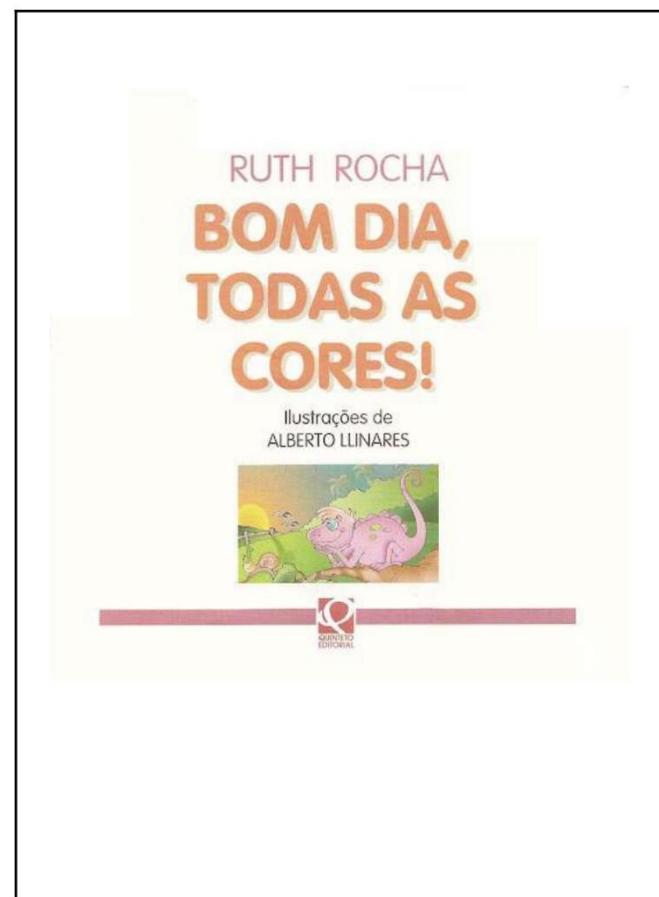
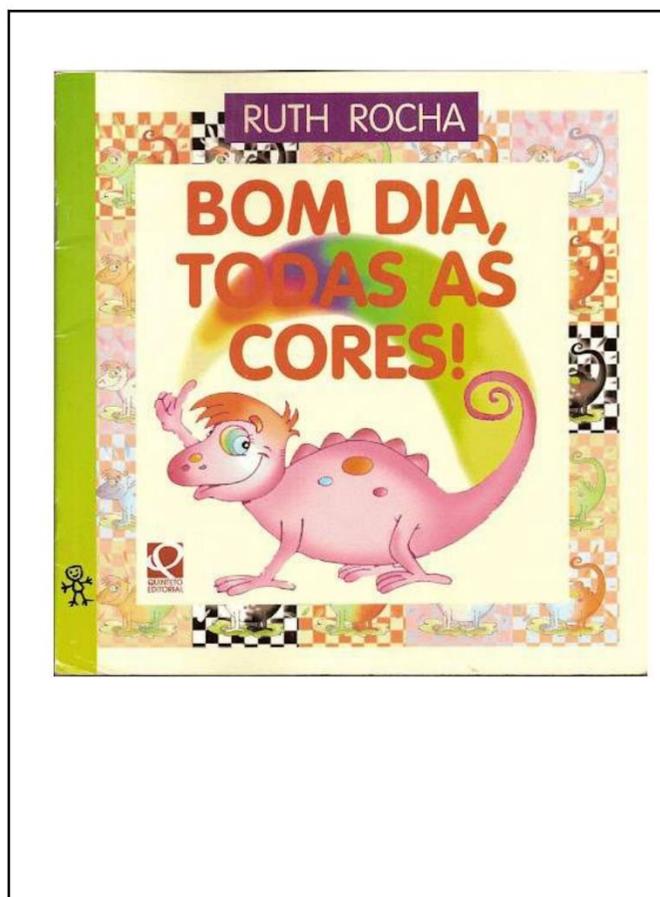
**MIGUELITO:**

Vou comer de novo!

**PESQUISADOR:**

Vai comer de novo? Muito obrigado, Miguelito, pela sua participação! Viu como foi rápido e fácil?! Espero que tenha gostado desse momento, porque eu gostei muito de contar essa história pra você! Você se saiu muito bem, parabéns! Até mais!

ANEXO F- LIVRO “BOM DIA, TODAS AS CORES!”



MEU AMIGO CAMALEÃO ACORDOU DE BOM HUMOR.

\_\_\_BOM DIA, SOL, BOM DIA, FLORES, BOM DIA TODAS AS CORES!



LAVOU O ROSTO NUMA FOLHA CHEIA DE ORVALHO, MUDOU SUA COR PARA COR – DE – ROSA, QUE ELE ACHAVA A MAIS BONITA DE TODAS, E SAIU PARA O SOL, CONTENTE DA VIDA.



MEU AMIGO CAMALEÃO ESTAVA FELIZ PORQUE TINHA CHEGADO A PRIMAVERA. E O SOL, FINALMENTE, DEPOIS DE UM INVERNO LONGO E FRIO, BRILHAVA, ALEGRE, NO CÉU. \_\_ EU HOJE ESTOU DE BEM COM A VIDA - ELE DISSE. \_\_ QUERO SER BONZINHO



PRA TODO MUNDO...

LOGO QUE SAIU DE CASA, O CAMALEÃO ENCONTROU O PROFESSOR PERNILONGO.

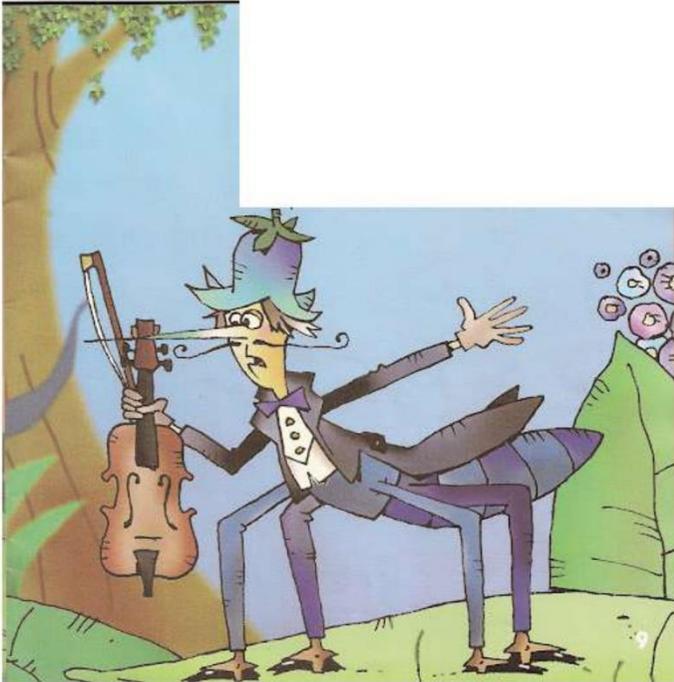
O PROFESSOR PERNILONGO TOCA VIOLINO NA ORQUESTRA DO TEATRO FLORESTAL.



\_\_ BOM DIA, PROFESSOR!  
COMO VAI O SENHOR?

\_\_ BOM DIA, CAMALEÃO!

MAS O QUE É ISSO, MEU IRMÃO? POR QUE É QUE MUDOU DE COR? ESSA COR NÃO LHE CAI BEM... OLHE PARA O AZUL DO CÉU. POR QUE NÃO FICA AZUL TAMBÉM?



O CAMALEÃO, AMÁVEL COMO ELE ERA, RESOLVEU FICAR AZUL COMO O CÉU DA PRIMAVERA...



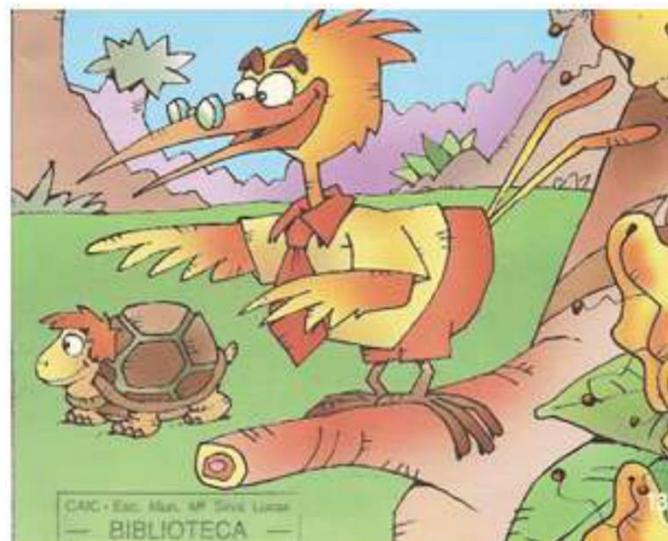
ATÉ QUE NUMA CLAREIRA O CAMALEÃO  
ENCONTROU O SABIÁ-LARANJEIRA:

— MEU AMIGO CAMALEÃO, MUITO BOM DIA E  
VOCÊ!

MAS QUE COR É ESSA AGORA? O AMIGO ESTÁ  
AZUL POR QUÊ?



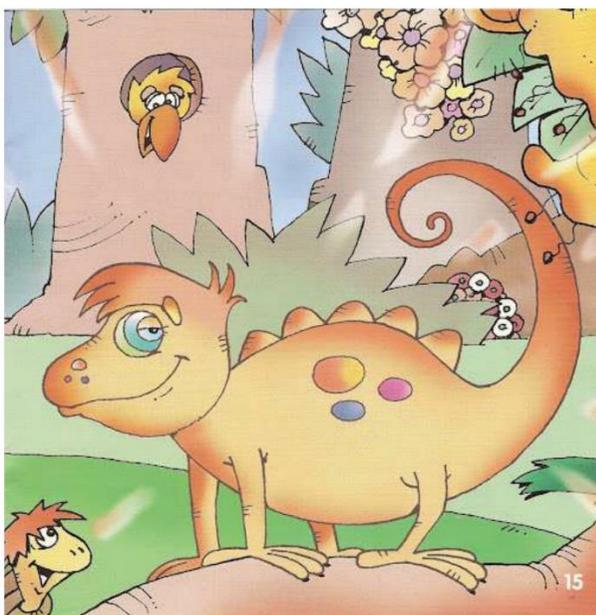
E O SABIÁ EXPLICOU QUE A COR MAIS LINDA DO  
MUNDO ERA A COR ALARANJADA, COR DE  
LARANJA, DOURADA.



NOSSO AMIGO, BEM DEPRESSA, RESOLVEU MUDAR DE COR.

FICOU LOGO ALARANJADO, LOURO, LARANJA, DOURADA.

E CANTANDO, ALEGREMENTE, LÁ SE FOI, AINDA CONTENTE...



NA PRACINHA DA FLORESTA, SAINDO DA CAPELINHA, VINHA O SENHOR LOUVA-A-DEUS, MAIS A FAMÍLIA INTEIRINHA.

ELE É UM SENHOR MUITO SÉRIO, QUE NÃO GOSTA DE GRACINHA.

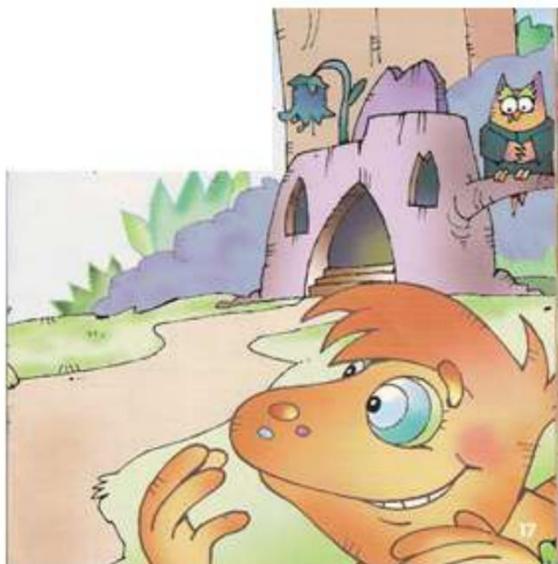
\_\_\_ BOM DIA, CAMALEÃO!

QUE COR MAIS ESCANDALOSA!

PARECE ATÉ FANTASIA PRA BAILE DE CARNAVAL...



VOCÊ DEVEIA ARRANJAR UMA COR MAIS NATURAL...  
VEJA O VERDE DA FOLHAGEM...  
VEJA O VERDE DA CAMPINA...  
VOCÊ DEVEIA FAZER O QUE A NATUREZA ENSINA.

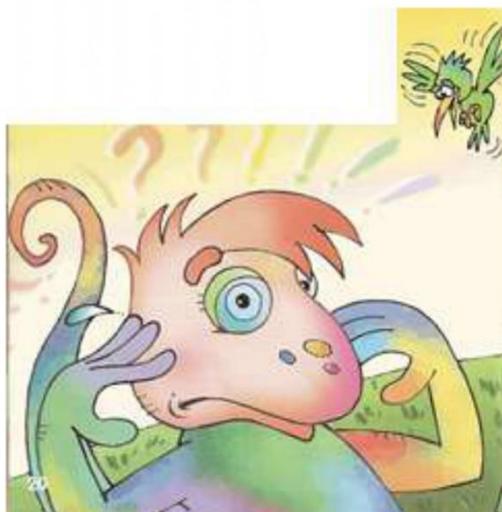


É CLARO QUE O NOSSO AMIGO RESOLVEU MUDAR  
DE COR. FICOU LOGO BEM VERDINHO.  
E FOI PELO SEU CAMINHO...



VOCÊS AGORA JÁ SABEM COMO ERA O CAMALEÃO.  
BASTAVA QUE ALGUÉM FALASSE, MUDAVA DE  
OPINIÃO.

FICAVA ROXO, AMARELO, FICAVA COR-DE-PAVÃO.  
FICAVA DE TODA COR. NÃO SABIA DIZER NÃO.

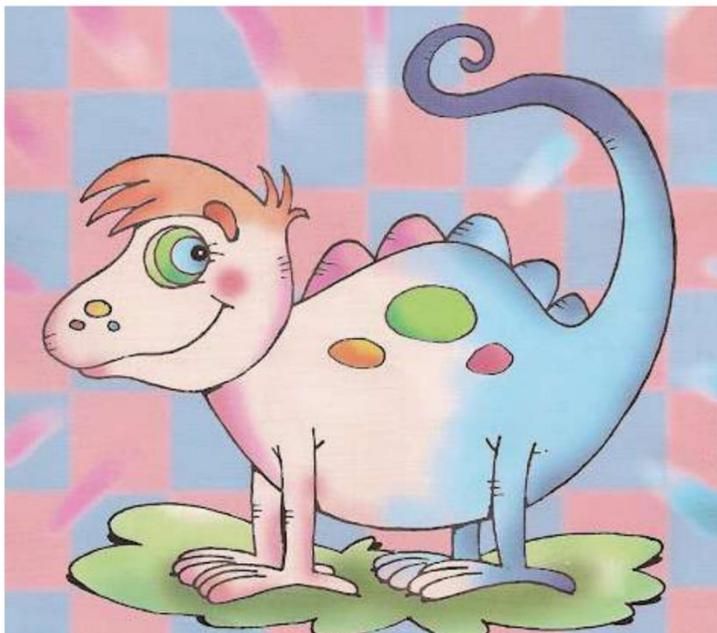


POR ISSO, NAQUELE DIA, CADA VEZ QUE  
SE ENCONTRAVA COM ALGUM DE SEUS AMIGOS,  
E QUE O AMIGO ESTRANHAVA A COR COM QUE ELE  
ESTAVA...

ADIVINHA O QUE FAZIA O NOSSO CAMALEÃO.  
POIS ELE LOGO MUDAVA, MUDAVA PARA OUTRO  
TOM...



MUDOU DE ROSA PARA AZUL.



DE AZUL PARA ALARANJADO.



DE LARANJA PARA VERDE.



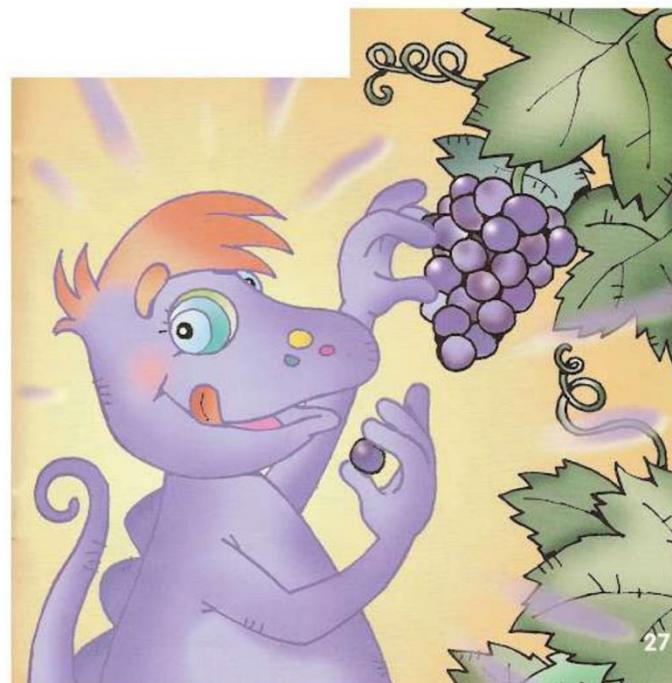
DE VERDE PARA ENCARNADO.



MUDOU DE PRETO PARA BRANCO.



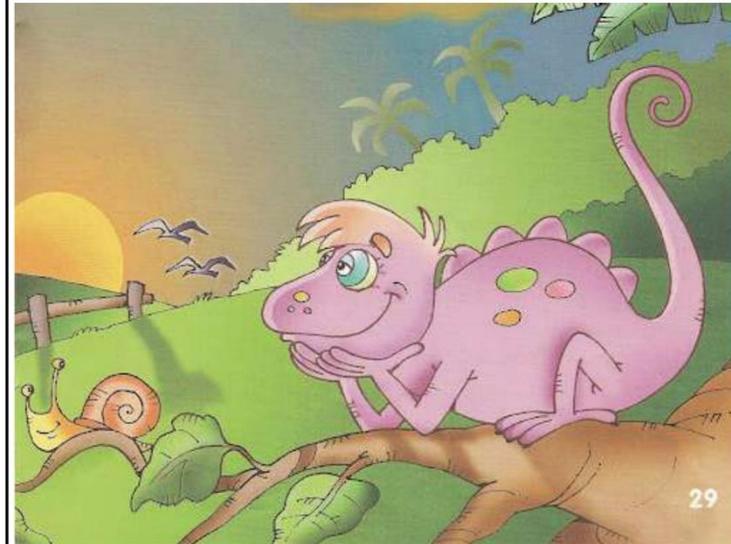
DE BRANCO VIROU ROXINHO.



DE ROXO PARA AMARELO.  
E ATÉ PARA COR DE VINHO...



QUANDO O SOL COMEÇOU A SE PÔR NO  
HORIZONTE,  
CAMALEÃO RESOLVEU VOLTAR PARA CASA.  
ESTAVA CANSADO DO LONGO PASSEIO  
E MAIS CANSADO AINDA DE TANTO  
MUDAR DE COR.



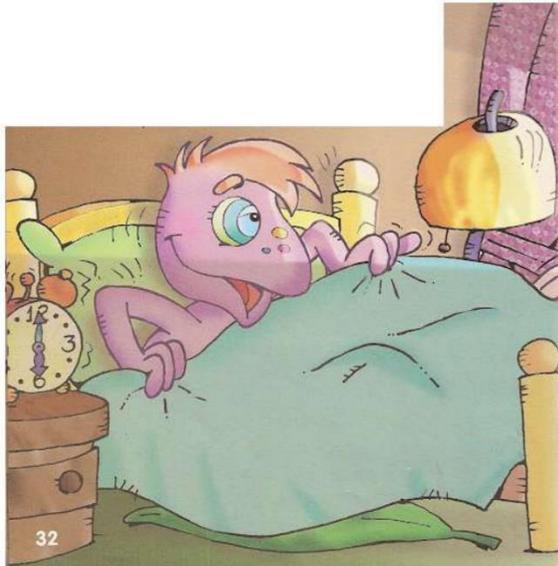
ENTROU NA SUA CASINHA.  
DEITOU PARA DESCANSAR.  
E LÁ FICOU A PENSAR:



\_\_ POR MAIS QUE A GENTE SE ESFORCE,  
NÃO PODE AGRADAR A TODOS.  
ALGUNS GOSTAM DE FAROFA.  
OUTROS PREFEREM FARELO...  
UNS QUEREM COMER MAÇÃ.  
OUTROS PREFEREM MARMELO...  
TEM QUEM GOSTE DE SAPATO.  
TEM QUEM GOSTE DE CHINELO...  
E SE NÃO FOSSEM OS GOSTOS,  
QUE SERIA DO AMARELO?

POR ISSO, NO OUTRO DIA, CAMALEÃO LEVANTOU-SE BEM CEDINHO.

\_\_\_ BOM DIA, SOL, BOM DIA, FLORES,  
BOM DIA, TODAS AS CORES!



LAVOU O ROSTO NUMA FOLHA CHEIA DE ORVALHO, MUDOU SUA COR PARA A COR-DE-ROSA, QUE ELE ACHAVA A MAIS BONITA DE TODAS, E SAIU PARA O SOL, CONTENTE DA VIDA.



LOGO QUE SAIU, CAMALEÃO ENCONTROU O SAPO CURURU, QUE É CANTOR DE SUCESSO NA RÁDIO JOVEM FLORESTA.

\_\_BOM DIA, MEU CARO SAPO! QUE DIA MAIS LINDO, NÃO?

\_\_MUITO BOM DIA, AMIGO CAMALEÃO!  
MAIS QUE COR MAIS ENGRAÇADA, ANTIGA, TÃO DESBOTADA... POR QUE É QUE VOCÊ NÃO USA UMA COR MAIS AVANÇADA?



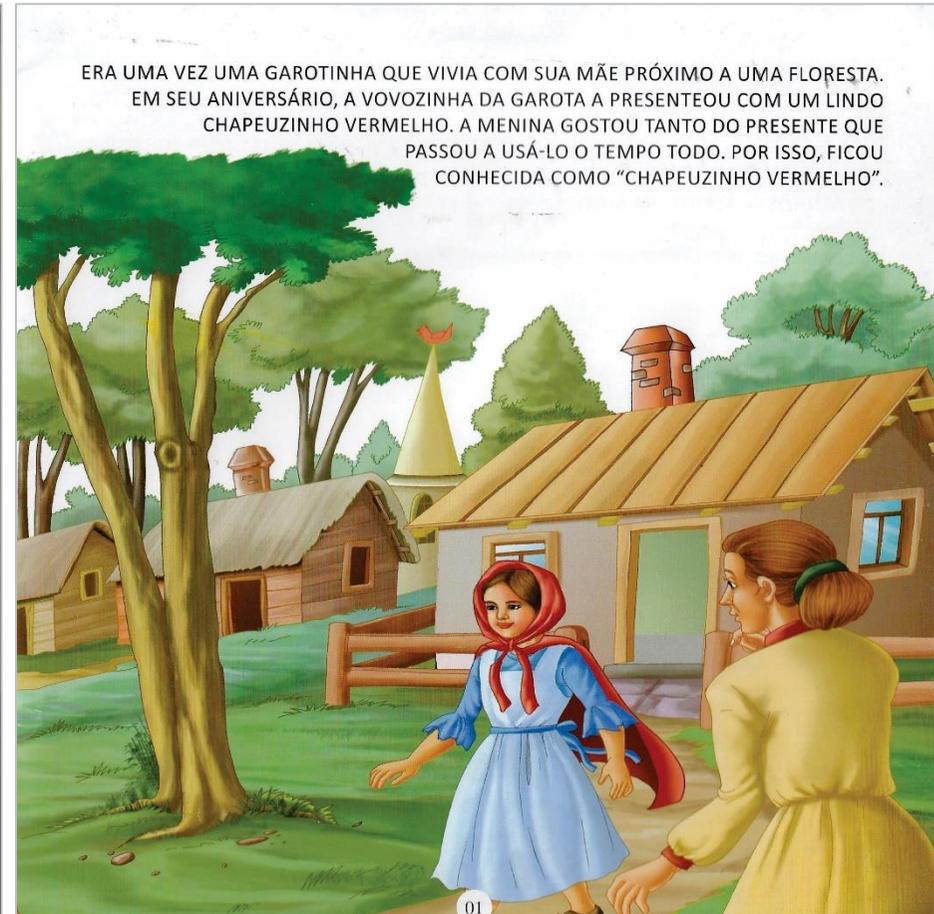
O CAMALEÃO SORRIU E DISSE PARA O SEU AMIGO:  
\_\_ EU USO AS CORES QUE EU GOSTO, E COM ISSO FAÇO BEM. EU GOSTO DOS BONS CONSELHOS, MAS FAÇO O QUE ME CONVÉM. QUEM NÃO AGRADA A SI MESMO, NÃO PODE AGRADAR NINGUÉM... E ASSIM ACONTECEU O QUE ACABEI DE CONTAR. SE GOSTARAM, MUITO BEM! SE NÃO GOSTARAM, AZAR!



## ANEXO G - LIVRO "CHAPEUZINHO VERMELHO"



ERA UMA VEZ UMA GAROTINHA QUE VIVIA COM SUA MÃE PRÓXIMO A UMA FLORESTA. EM SEU ANIVERSÁRIO, A VOVOZINHA DA GAROTA A PRESENTEOU COM UM LINDO CHAPEUZINHO VERMELHO. A MENINA GOSTOU TANTO DO PRESENTE QUE PASSOU A USÁ-LO O TEMPO TODO. POR ISSO, FICOU CONHECIDA COMO "CHAPEUZINHO VERMELHO".



CERTO DIA, SUA MÃE DISSE:

— MINHA FILHA, SUA VOVÓ ESTÁ DOENTE. POR FAVOR, LEVE ESTA CESTA DE BISCOITOS PARA ELA.

— TUDO BEM, MAMÃE — RESPONDEU A GAROTINHA.

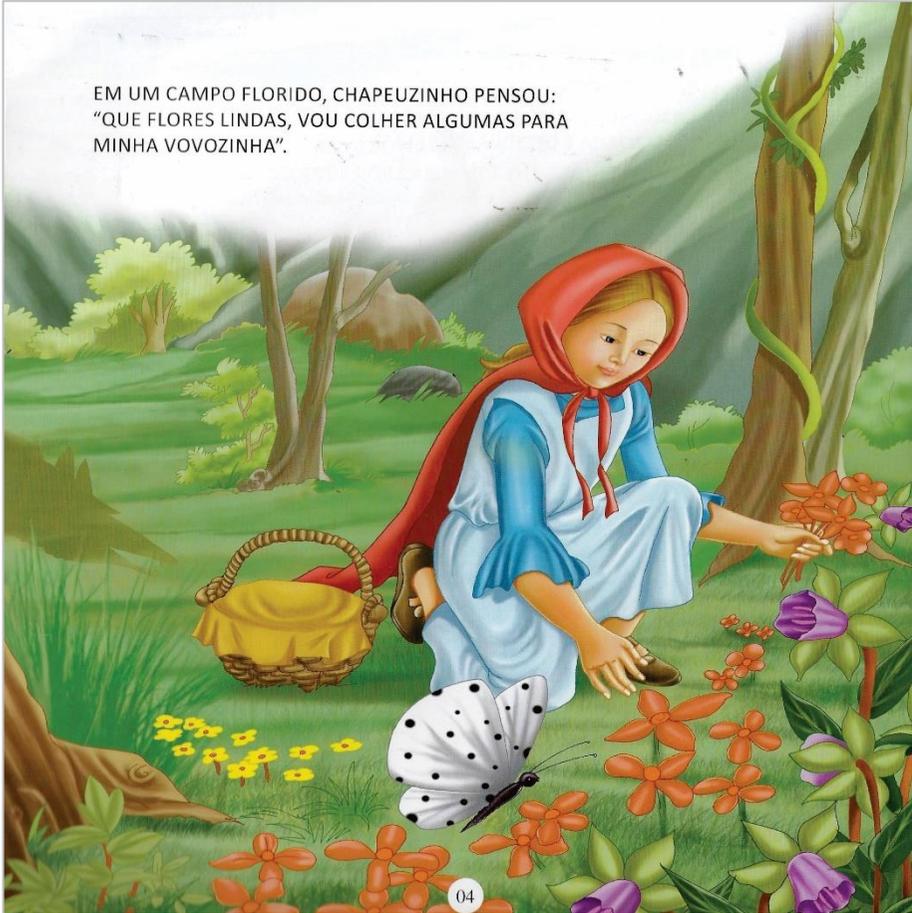
— MAS LEMBRE-SE: NÃO ANDE POR CAMINHOS DESCONHECIDOS E NÃO FALE COM ESTRANHOS — ALERTOU A MÃE.



A VOVOZINHA VIVIA EM UMA PEQUENA CABANA DO OUTRO LADO DA FLORESTA. CHAPEUZINHO VERMELHO SALTAVA ALEGREMENTE PELA ESTRADA PARA ENCONTRÁ-LA. NO CAMINHO, VÁRIAS BORBOLETAS VOARAM A SUA FRENTE. A GAROTINHA FICOU ENCANTADA E DECIDIU SEGUI-LAS.



EM UM CAMPO FLORIDO, CHAPEUZINHO PENSOU:  
 “QUE FLORES LINDAS, VOU COLHER ALGUMAS PARA  
 MINHA VOVOZINHA”.



DE REPENTE, VIU UM LOBO A SEU LADO, QUE LHE PERGUNTOU:  
 — GAROTINHA, O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO NA FLORESTA?  
 — MINHA VOVOZINHA ESTÁ DOENTE, VOU PRESENTEÁ-LA COM UMA CESTA DE  
 BISCOITOS E DE FLORES — RESPONDEU  
 CHAPEUZINHO VERMELHO.  
 AO OUVIR ISSO, O LOBO TEVE  
 UMA IDEIA MALÉFICA.



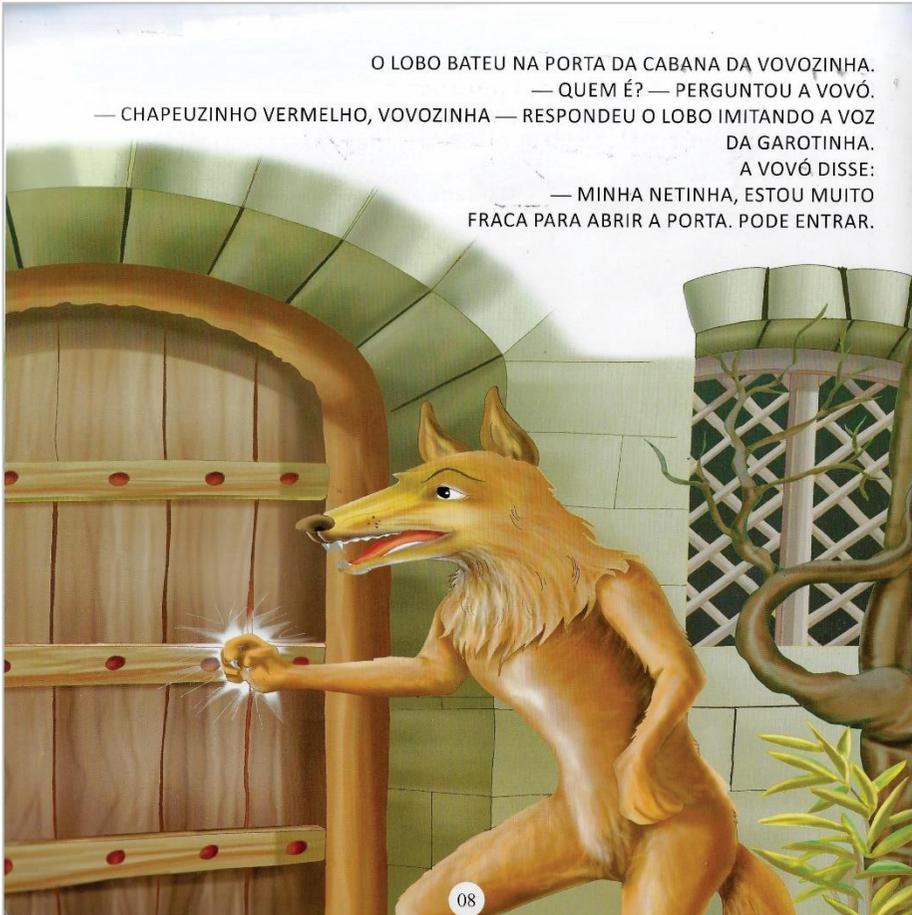
COLOCANDO SEU PLANO EM PRÁTICA, O LOBO PERGUNTOU À GAROTINHA:  
— ONDE VIVE SUA VOVOZINHA?  
— NAQUELA CABANA PERTO DO RIO — RESPONDEU ELA.  
EM SEGUIDA, O LOBO ESPERTO DISSE:  
— GAROTINHA, ACHO QUE SUA  
VOVOZINHA VAI ADORAR GANHAR ALGUNS  
MORANGOS. ELES ESTÃO NO MEIO DA  
FLORESTA.



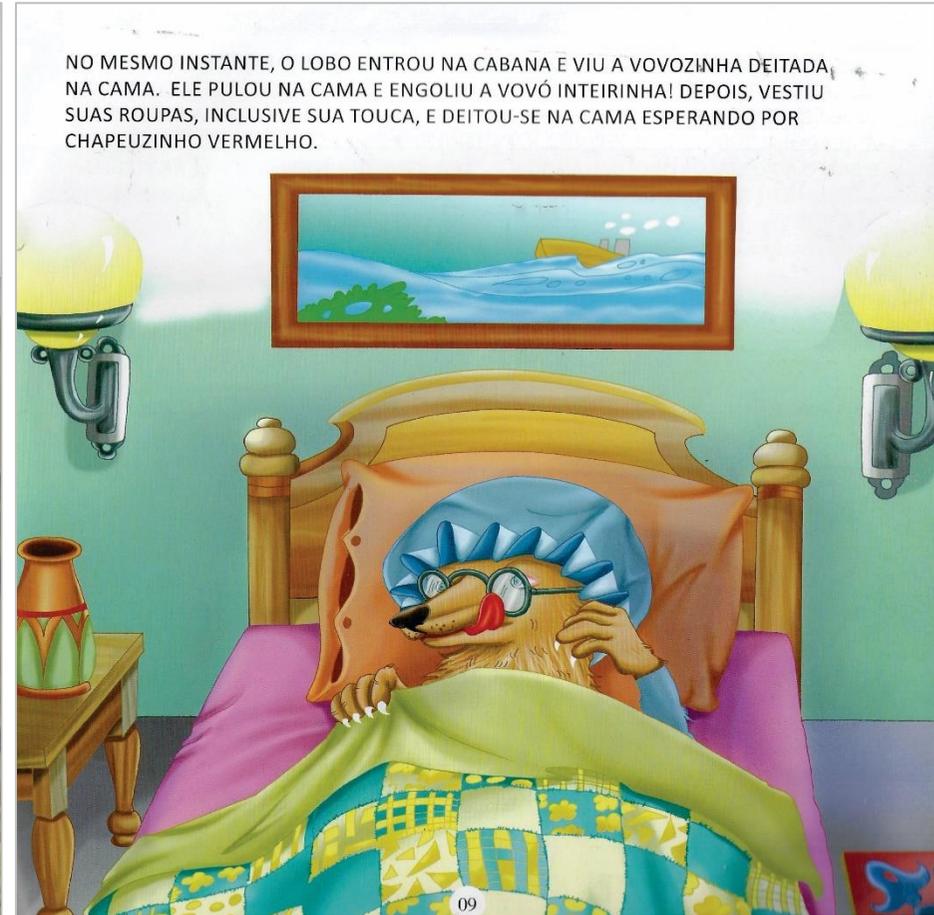
CHAPEUZINHO GOSTOU DA IDEIA E FOI COLHER OS FRUTOS. ENTÃO, O  
LOBO FEZ CHAPEUZINHO VERMELHO SE AFASTAR DE SEU CAMINHO.  
“TENHO QUE CORRER PARA A CABANA, UMA COMIDA DELICIOSA ME  
AGUARDA”, PENSOU O LOBO, CHEIO DE ALEGRIA.



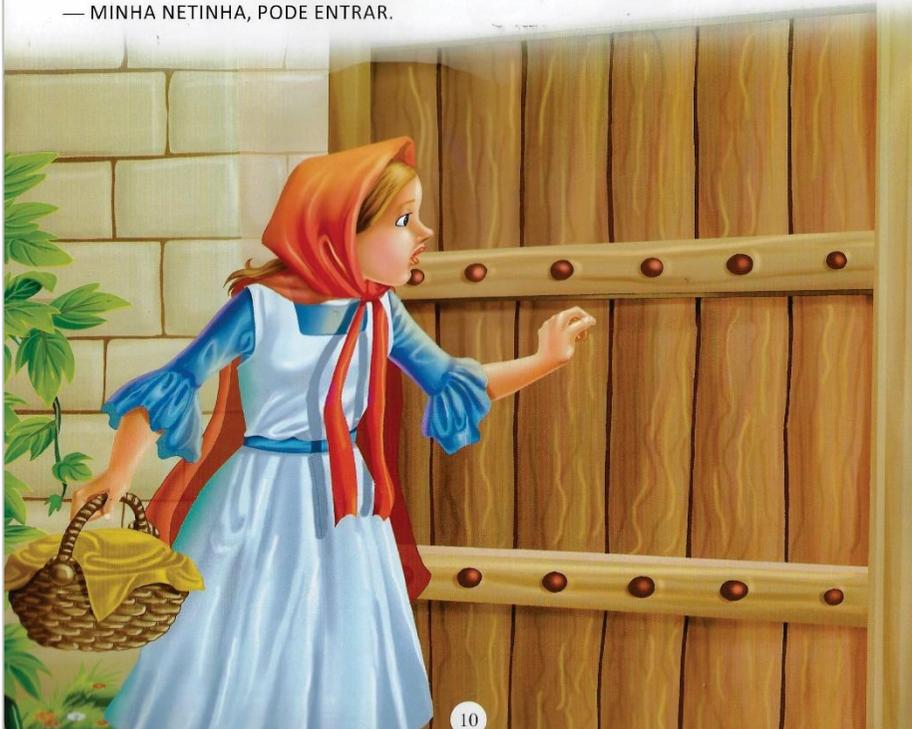
O LOBO BATEU NA PORTA DA CABANA DA VOVOZINHA.  
 — QUEM É? — PERGUNTOU A VOVÓ.  
 — CHAPEUZINHO VERMELHO, VOVOZINHA — RESPONDEU O LOBO IMITANDO A VOZ  
 DA GAROTINHA.  
 A VOVÓ DISSE:  
 — MINHA NETINHA, ESTOU MUITO  
 FRACA PARA ABRIR A PORTA. PODE ENTRAR.



NO MESMO INSTANTE, O LOBO ENTROU NA CABANA E VIU A VOVOZINHA DEITADA  
 NA CAMA. ELE PULOU NA CAMA E ENGOLIU A VOVÓ INTEIRINHA! DEPOIS, VESTIU  
 SUAS ROUPAS, INCLUSIVE SUA TOUCA, E DEITOU-SE NA CAMA ESPERANDO POR  
 CHAPEUZINHO VERMELHO.



DEPOIS QUE CHAPEUZINHO VERMELHO ENCHEU O CESTO COM APETITOSOS MORANGOS, ENCONTROU ALGUNS LENHADORES E CONTOU PARA ELES SOBRE O TAL LOBO. OS LENHADORES FICARAM SURPRESOS AO VER QUE O LOBO NÃO A TINHA ATACADO. ALGUM TEMPO DEPOIS, CHAPEUZINHO CHEGOU À CABANA DA VOVOZINHA E BATEU À PORTA. O LOBO, IMITANDO A VOZ DA VOVOZINHA, DISSE:  
— MINHA NETINHA, PODE ENTRAR.



A GAROTINHA OLHOU PARA SUA VOVOZINHA E DISSE, SURPRESA:  
— VOVÓ, MAS QUE MÃOS GRANDES A SENHORA TEM!  
— SÃO PARA ACARICIÁ-LA MELHOR, MINHA NETINHA — RESPONDEU O LOBO.  
— MAS QUE OLHOS GRANDES A SENHORA TEM! — ESPANTOU-SE A GAROTINHA.  
— SÃO PARA VÊ-LA MELHOR — RESPONDEU O LOBO.



— VOVOZINHA, QUE NARIZ GRANDE A SENHORA TEM!  
 — É PARA CHEIRÁ-LA MELHOR, MINHA NETINHA!  
 — VOVOZINHA, MAS QUE BOCA GRANDE A SENHORA TEM!  
 — É PARA COMÊ-LA! — GRITOU O LOBO.  
 EM SEGUIDA, ELE SALTOU DA CAMA E ENGOLIU CHAPEUZINHO VERMELHO.



12

QUANDO FICOU SATISFEITO, O LOBO ADORMECEU. ENQUANTO ISSO, UM DOS LENHADORES QUE A GAROTINHA TINHA CONHECIDO ESTAVA PASSANDO PELA CABANA E PENSOU: “POR QUE ESTE LUGAR ESTÁ TÃO QUIETO? SE HÁ UMA GAROTINHA AÍ DENTRO DEVERIA HAVER MAIS BARULHO. DEIXE-ME DAR UMA OLHADA”.

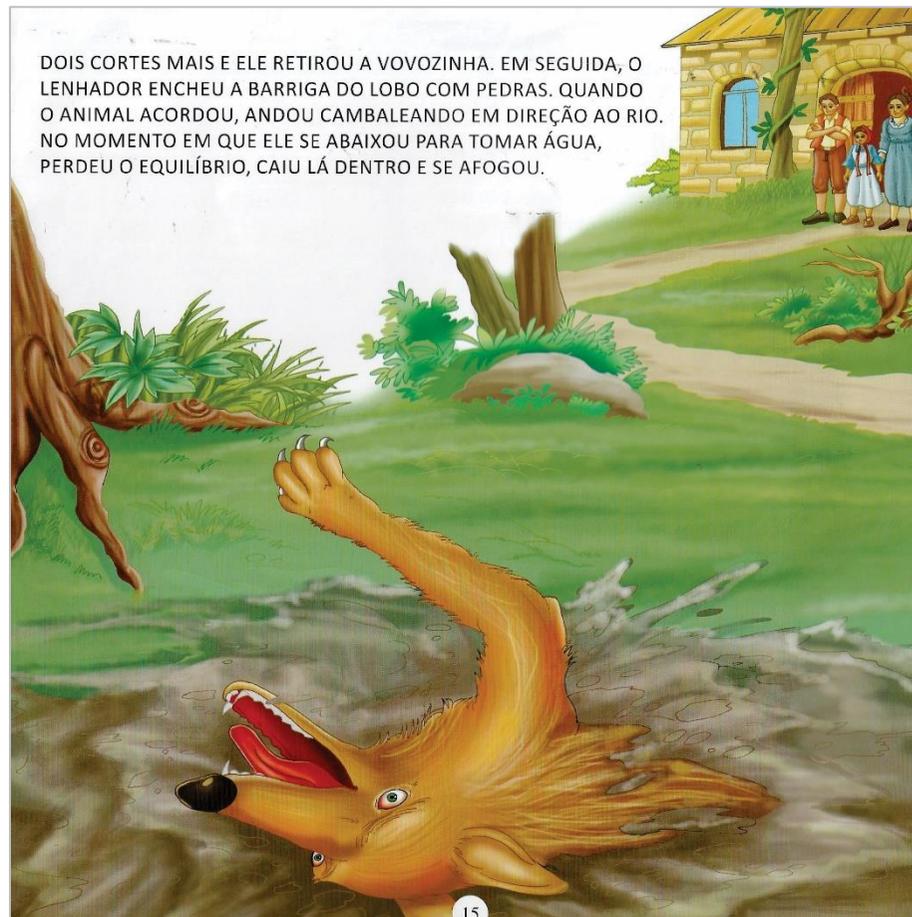


13

QUANDO O LENHADOR ENTROU NA CABANA E VIU O LOBO DORMINDO, ENTENDEU TUDO. RAPIDAMENTE, PEGOU UMA TESOURA E CORTOU A BARRIGA DELE. COM DOIS CORTES FEITOS, ABRIU UM BURACO, E CHAPEUZINHO VERMELHO SAIU DE LÁ. — OBRIGADA POR ME SALVAR, ESTAVA MUITO ESCURO LÁ DENTRO.



DOIS CORTES MAIS E ELE RETIROU A VOVOZINHA. EM SEGUIDA, O LENHADOR ENCHEU A BARRIGA DO LOBO COM PEDRAS. QUANDO O ANIMAL ACORDOU, ANDOU CAMBALEANDO EM DIREÇÃO AO RIO. NO MOMENTO EM QUE ELE SE ABAIXOU PARA TOMAR ÁGUA, PERDEU O EQUILÍBRIO, CAIU LÁ DENTRO E SE AFOGOU.



EM SEGUIDA, CHAPEUZINHO VERMELHO SE SENTOU COM SUA VOVOZINHA E COM O LENHADOR PARA COMER BISCOITOS. A GAROTINHA PROMETEU A SUA VÓVÓ: — A PARTIR DE AGORA, VOU SEMPRE OBEDECER AOS MAIS VELHOS. DESDE ENTÃO, CHAPEUZINHO VERMELHO NUNCA MAIS PASSEOU SOZINHA PELA FLORESTA. NEM PARA COLHER FLORES, NEM PARA COLHER MORANGOS. E TODOS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE!



**DOM  
DOM  
DOMS**

EDITORIA

Meus clássicos favoritos

Título: Chapeuzinho Vermelho  
ISBN: 978-85-7530-493-8  
Santos  
2016

Direção: Carlos Cavalcante Filho  
Texto e Ilustração: B. Jain Publishers  
Tradução: Alko Mine e Lucas Zambelli  
Revisão: Liliara Batista e Lucas Zambelli  
Revisão Pedagógica: Janayna Alves Brejo  
Projeto Gráfico: Cedic International

Todos os direitos reservados.  
Esta publicação não pode ser reproduzida total ou parcialmente por  
nenhum meio sem a expressa autorização de Cedic International Inc.

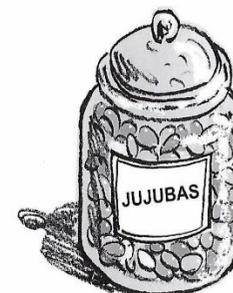
Impresso na China

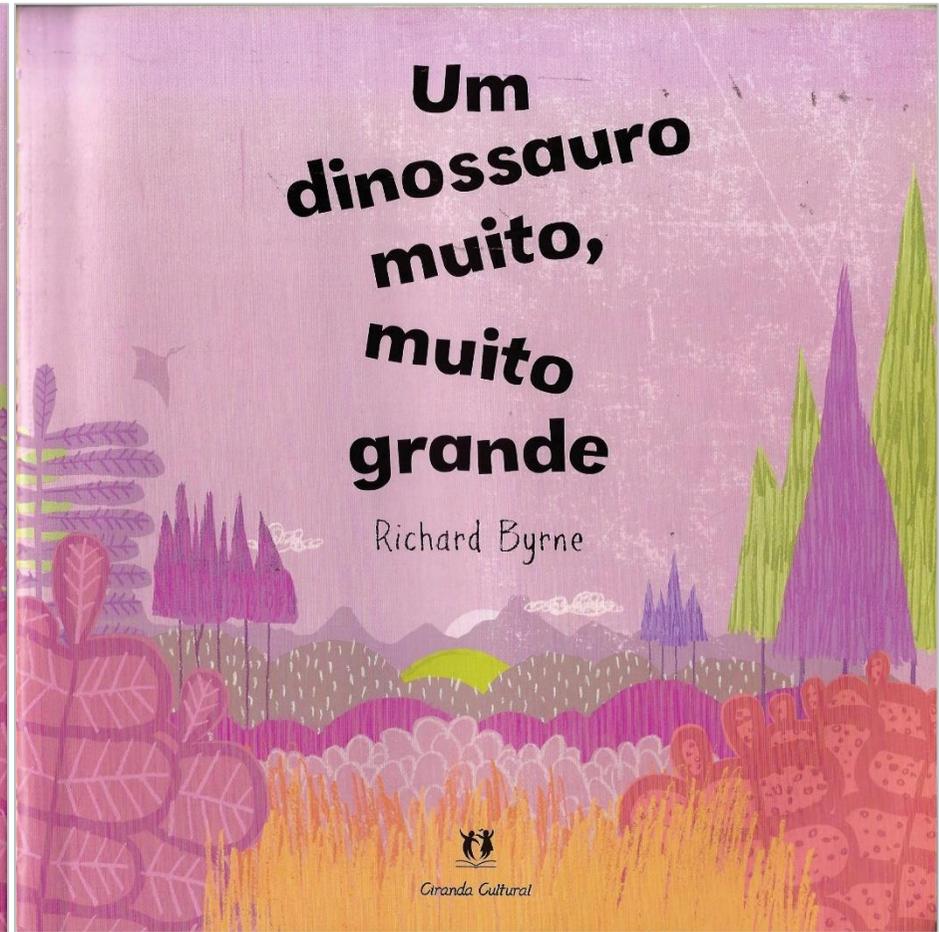
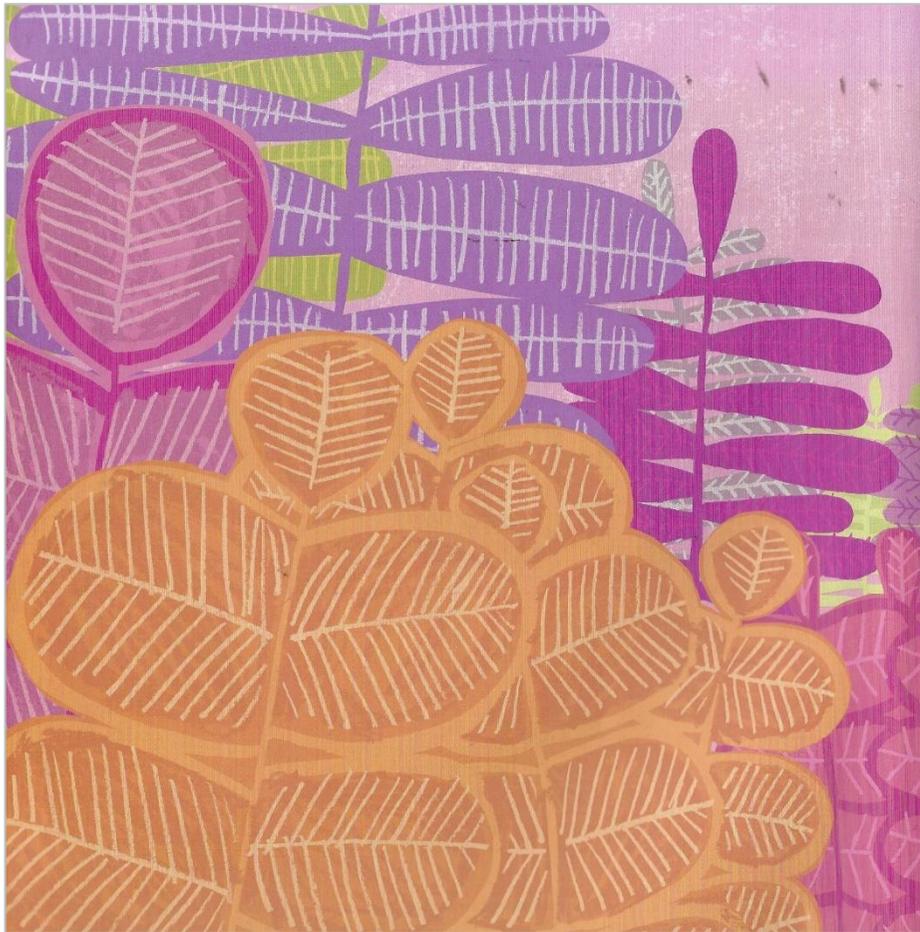
© Cedic International Inc.  
Rua Batista Pereira, 137 - Macuco  
11015-020 - Santos/SP - Brasil  
Tel.: +55 13 3301-5333  
www.cedicbrasil.com.br

ISBN 978-85-7530-493-8



ANEXO H - LIVRO “UM DINOSSAURO MUITO, MUITO GRANDE”

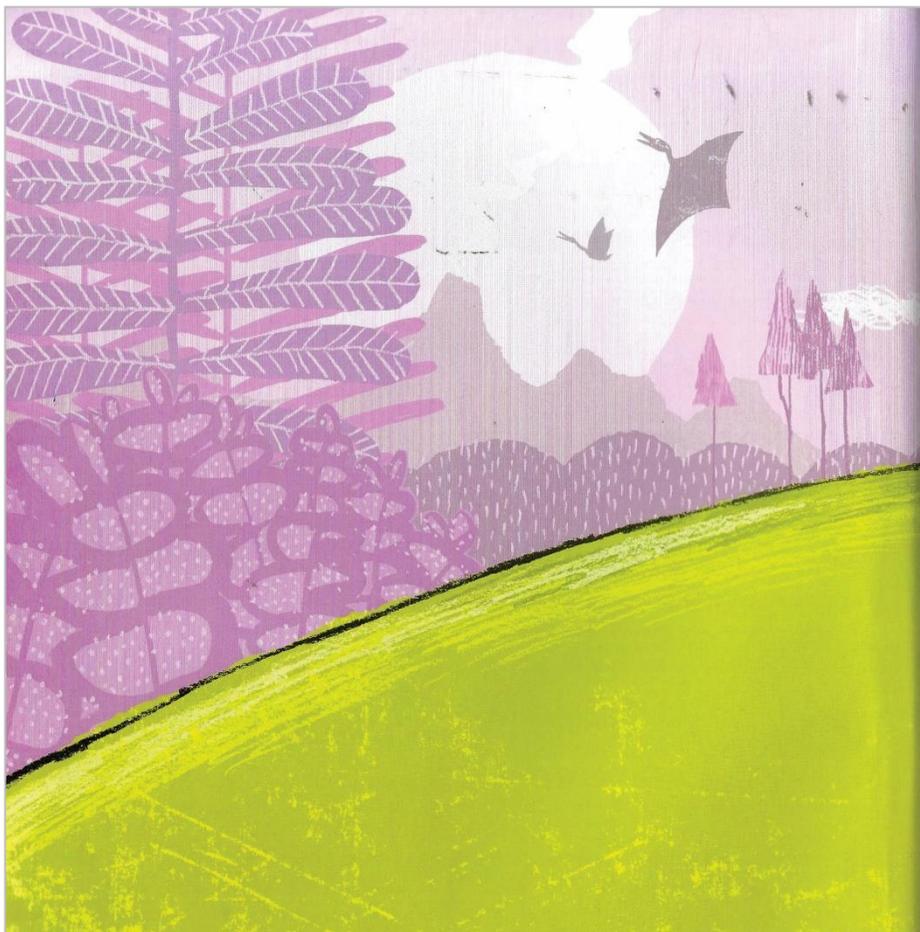




**Um  
dinossauro  
muito,  
muito  
grande**

Richard Byrne

  
Granda Cultural





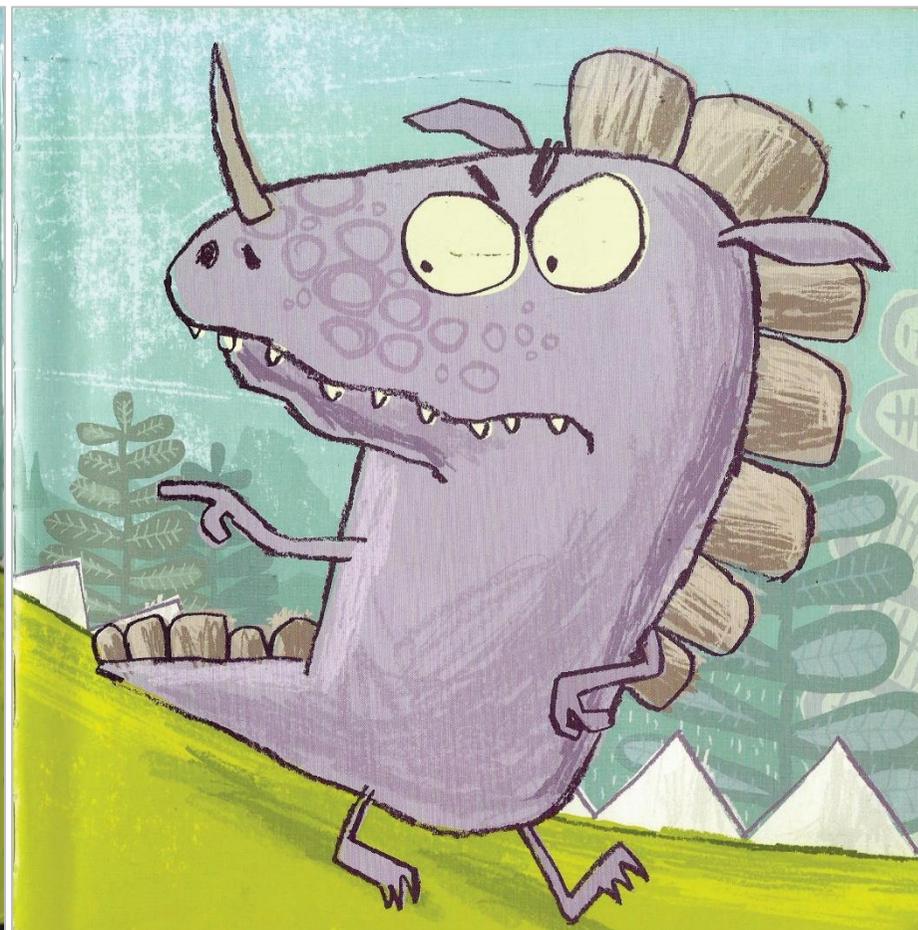
... UM GRANDE DINOSSAURO APARECEU POR LÁ.

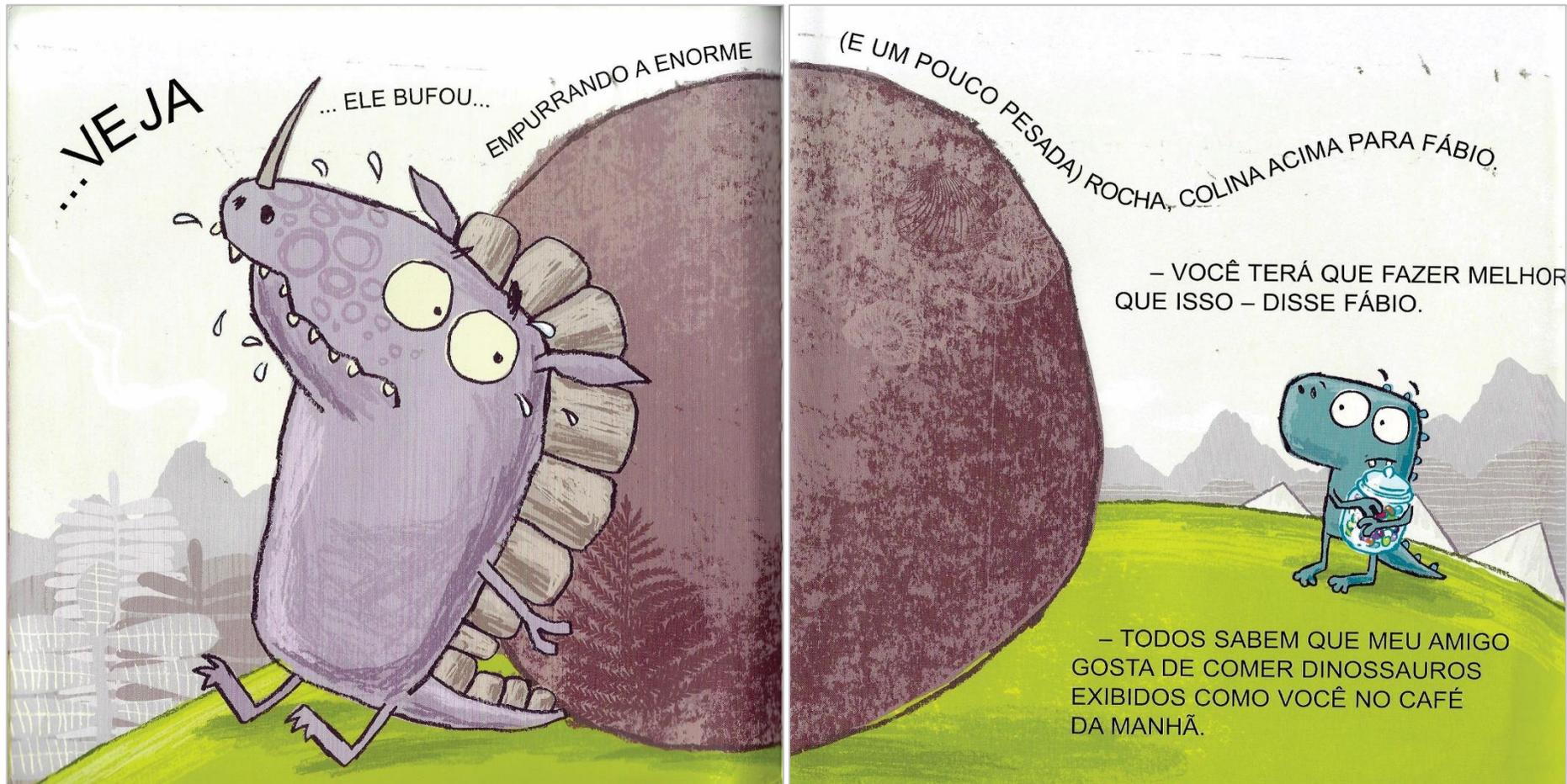
- VOCÊ QUER ALGUMAS JUJUBAS?  
- PERGUNTOU FÁBIO.

- EU QUERO TODAS!  
- DISSE O GRANDE (E UM POUCO GROSSEIRO) DINOSSAURO.

- OH, EU NÃO POSSO DAR  
TODAS ELAS PARA VOCÊ  
- FÁBIO RESPONDEU.  
- PORQUE ELAS PERTENCEM  
AO MEU AMIGO.









- VOCÊ ESTÁ INVENTANDO  
ISSO - FALOU O GRANDE  
DINOSSAURO.

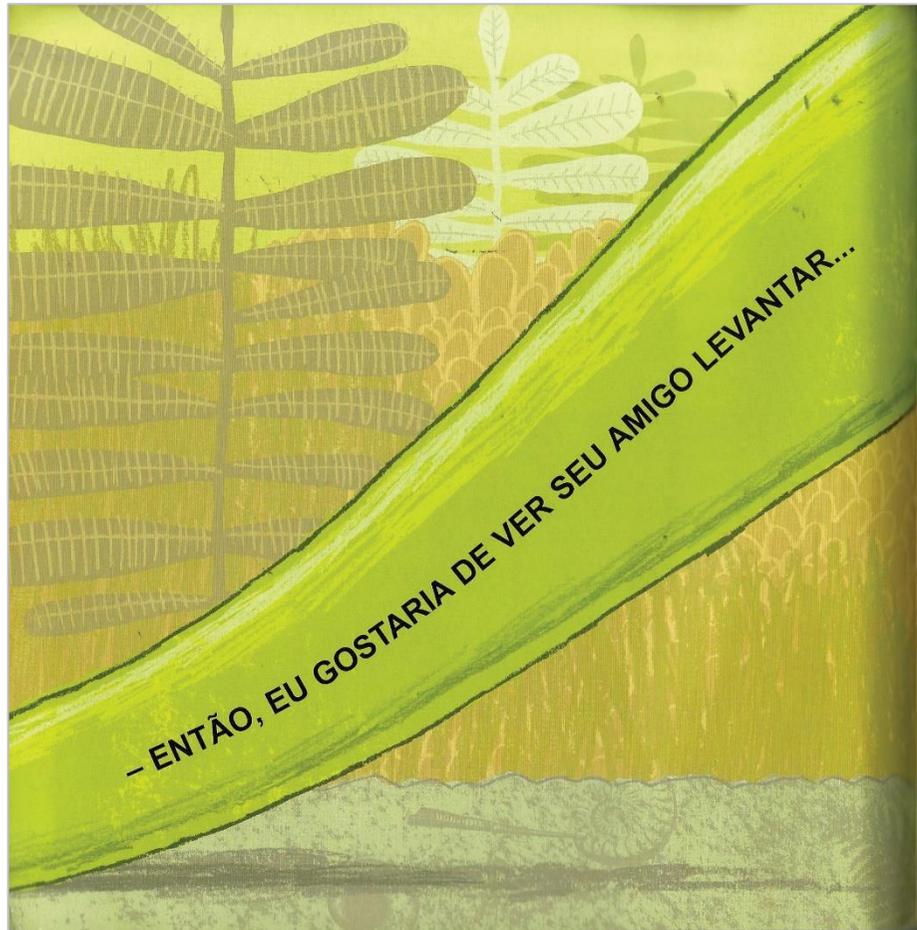
- DE QUALQUER  
MANEIRA SOU EU

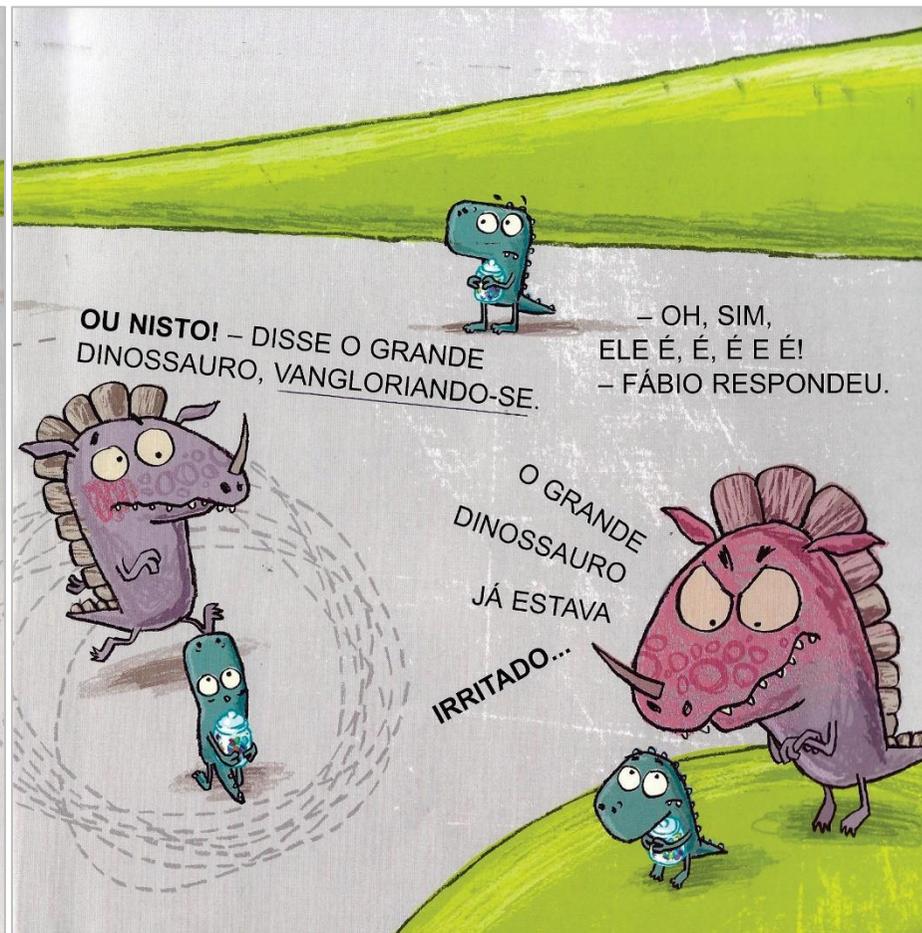
QUEM SALTA

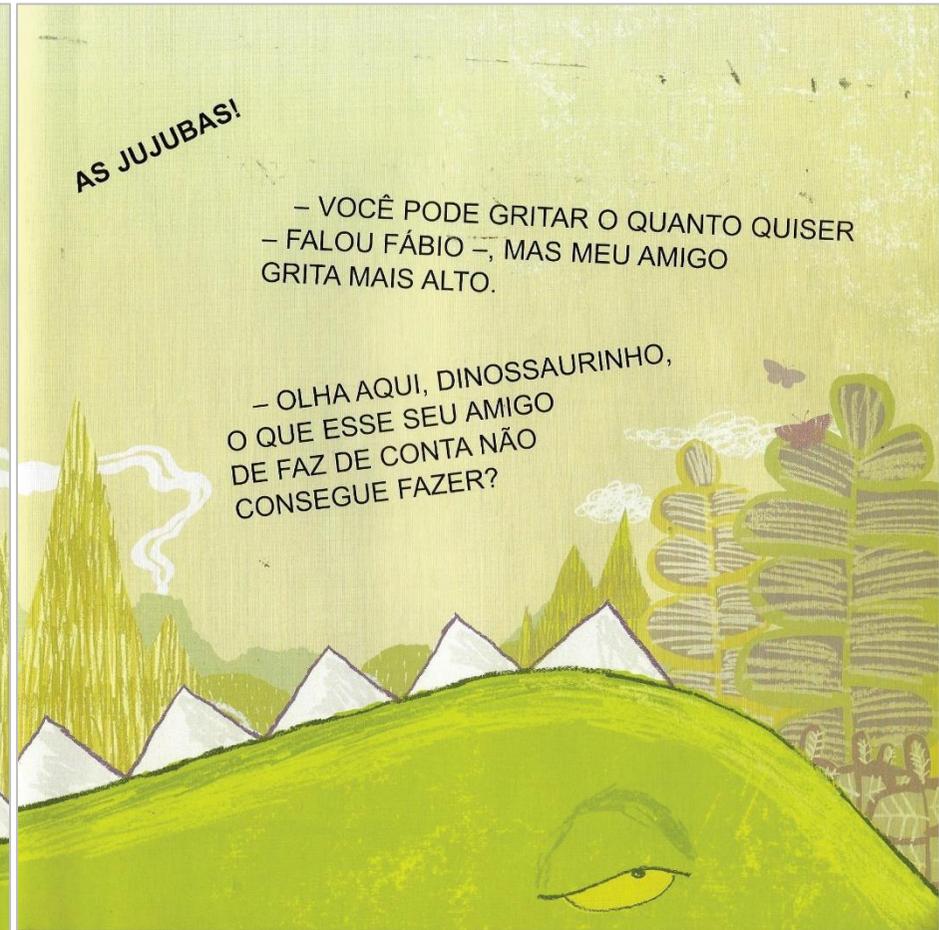
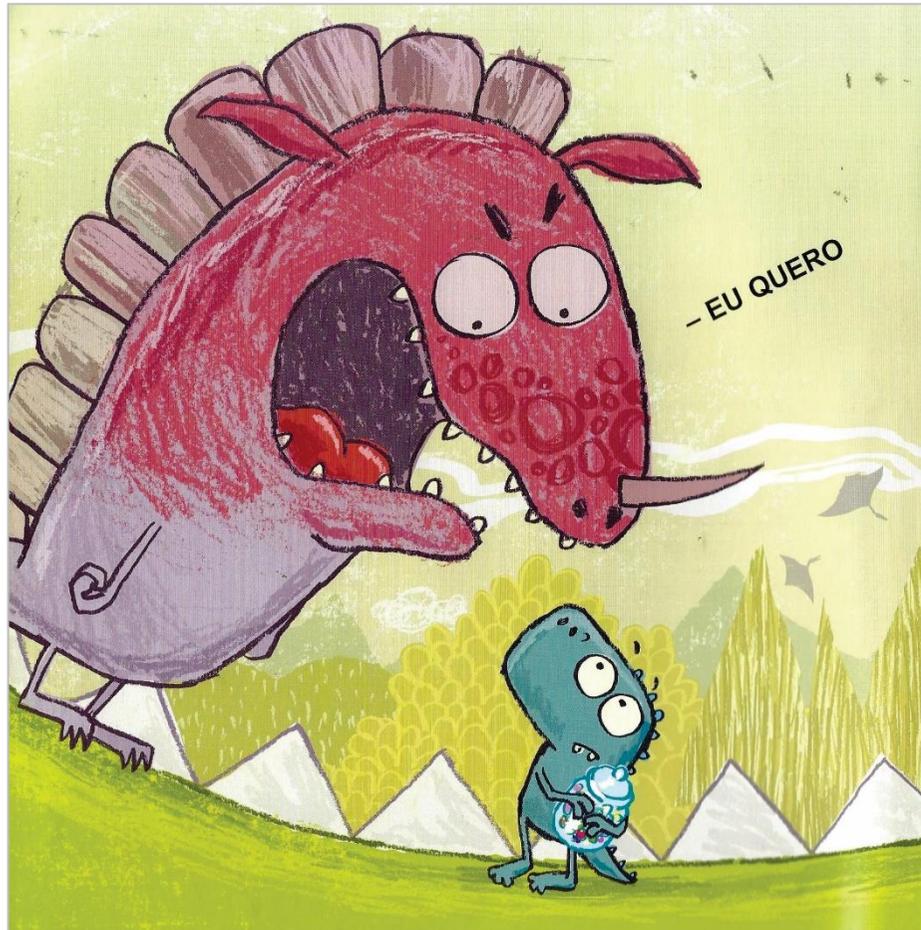
MAIS ALTO

POR AQUI!!

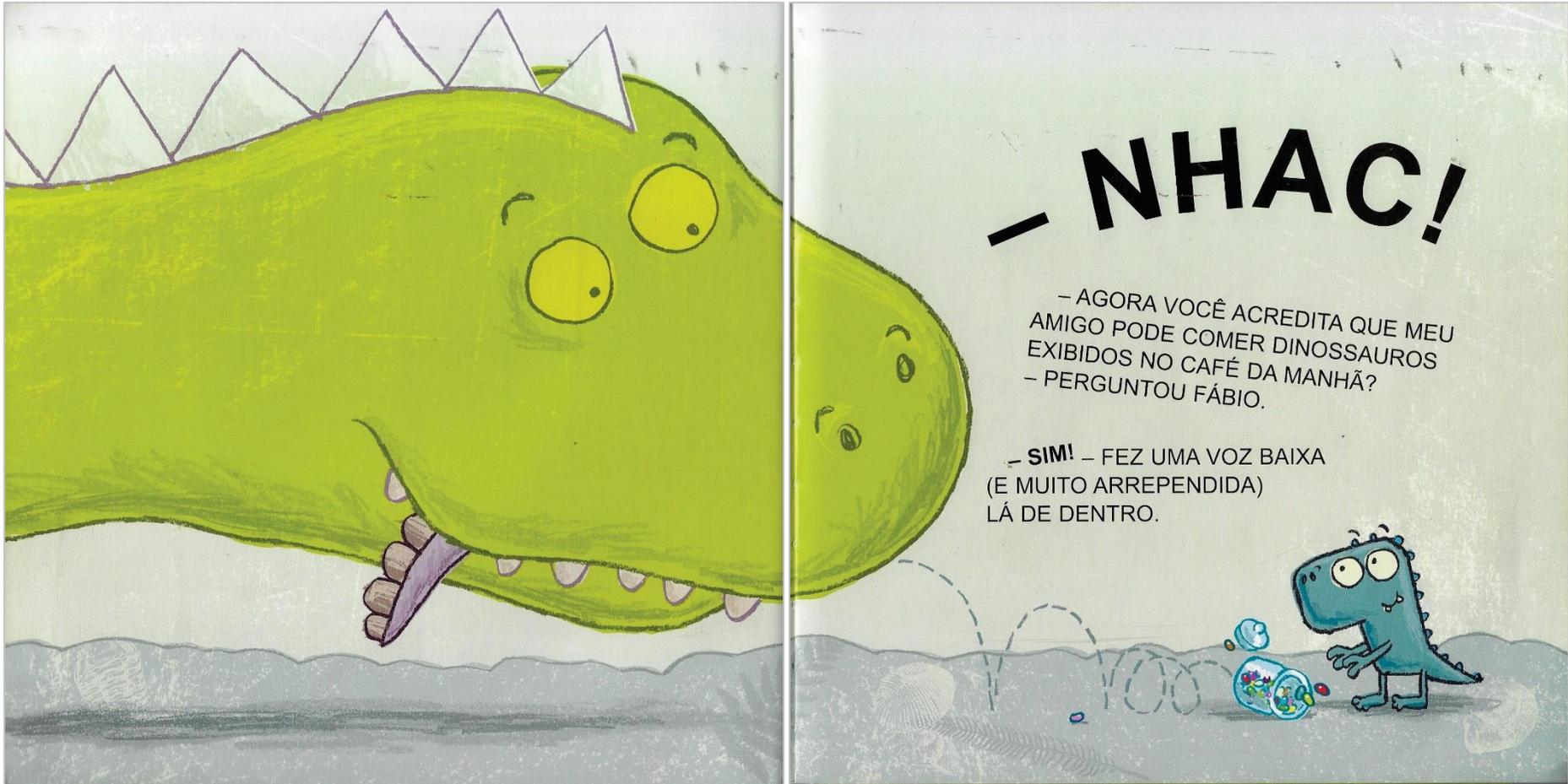
- ISSO É SÓ UM  
PULINHO PARA  
O MEU AMIGO  
- RETRUCOU FÁBIO.













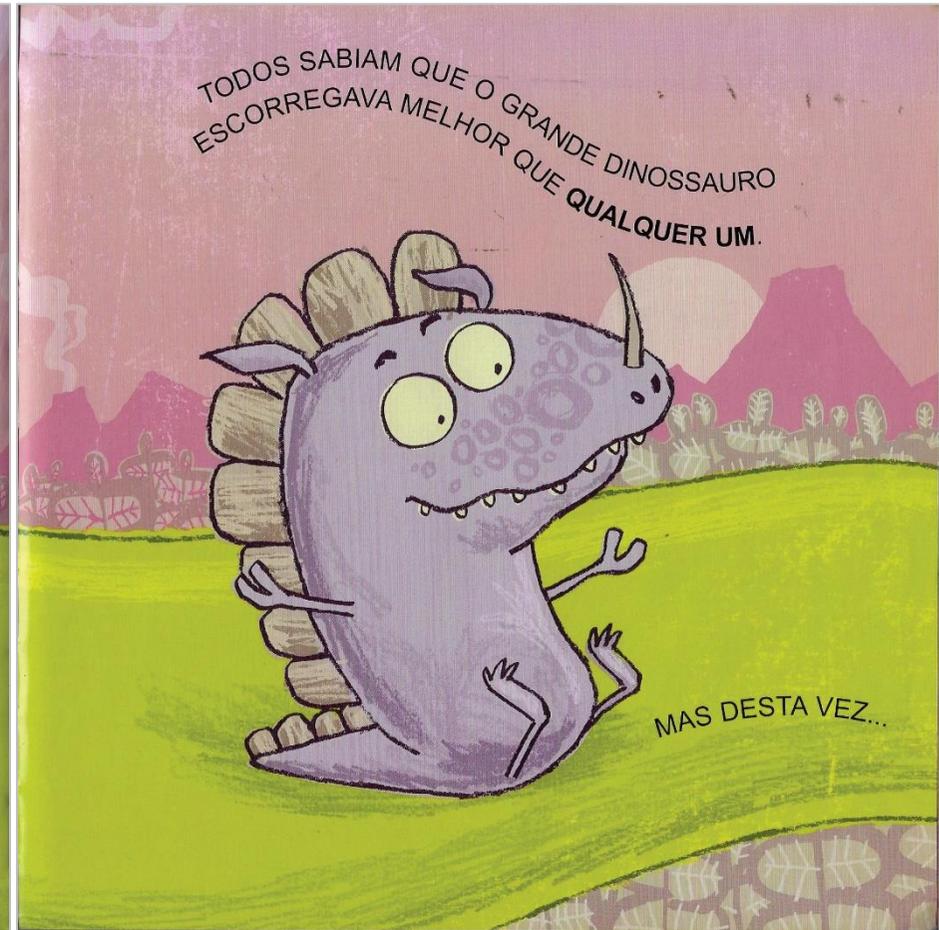
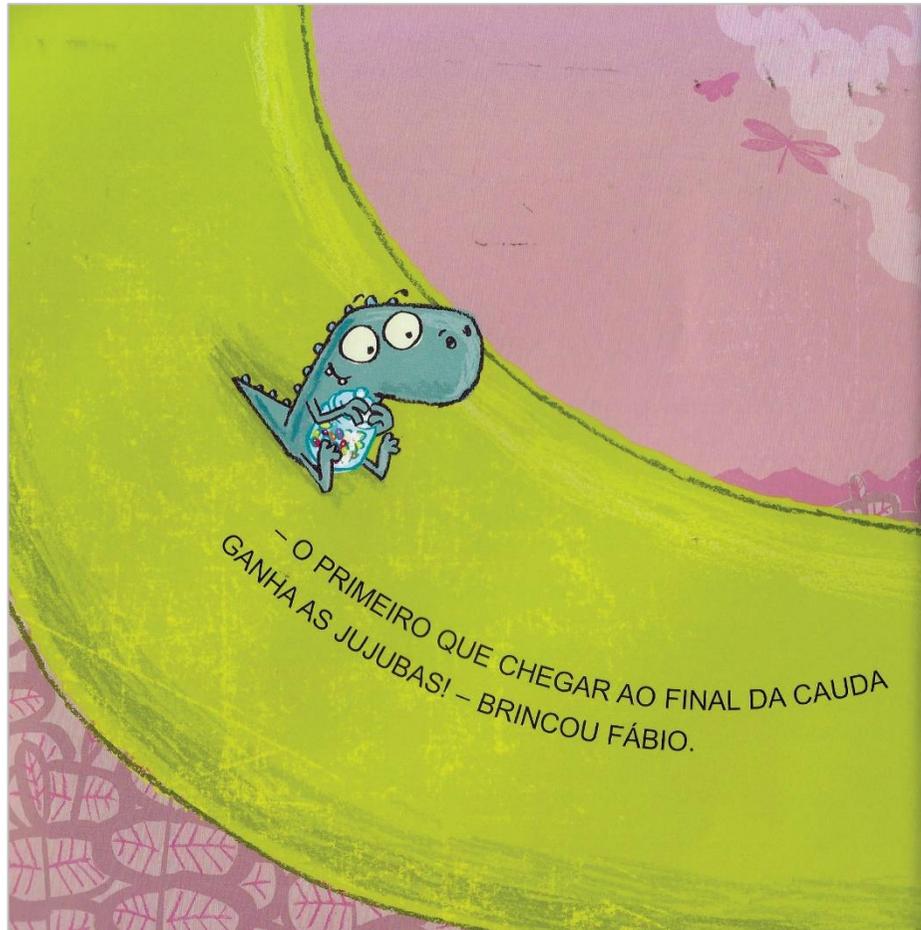
FÁBIO SORRIU. – NÃO SE PREOCUPE,  
ELE PODERIA COMER VOCÊ, MAS NÃO VAI.

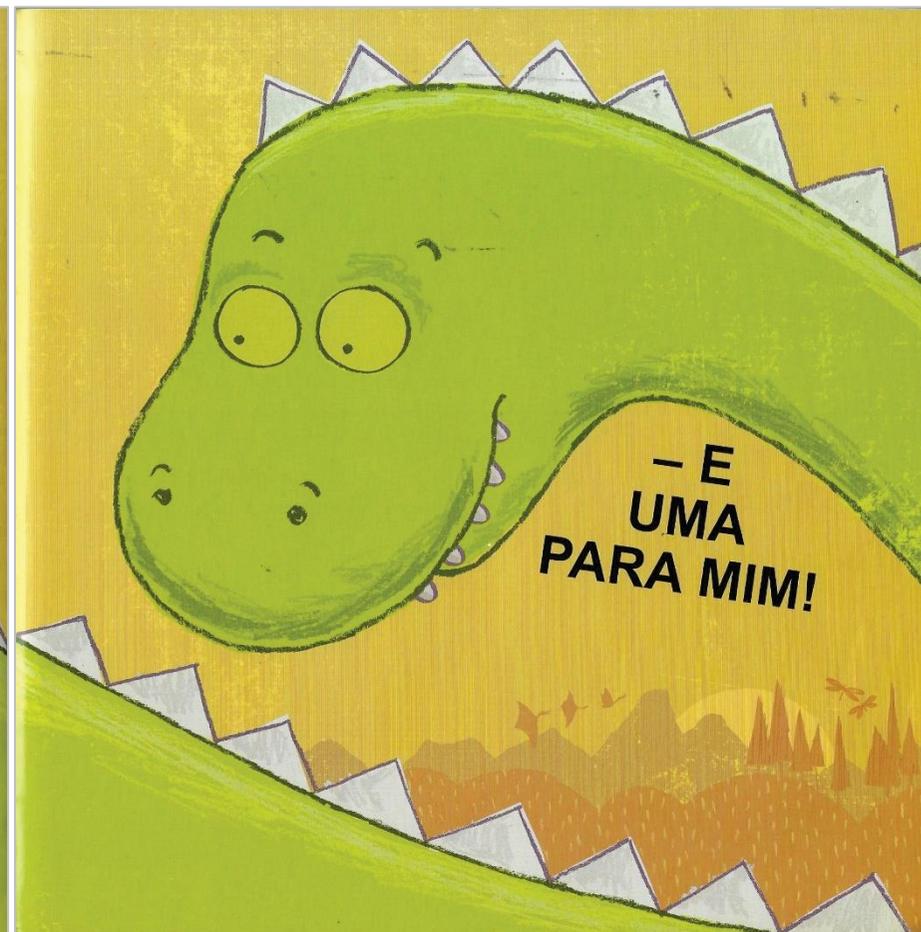
**– EU PREFIRO  
JUJUBAS  
E FOLHAS  
DE ÁRVORES!**

– DISSE O REALMENTE GRANDE (E AMIGÁVEL) DINOSSAURO.



– EU NÃO VOU  
SER GULOSO E EXIBIDO  
NUNCA MAIS!  
– PROMETEU O GRANDE DINOSSAURO.





Para Stella, Ellis, Harley, Archie, Kim, Mia e Ella.  
E um agradecimento muito, muito grande para Helen e Kare.

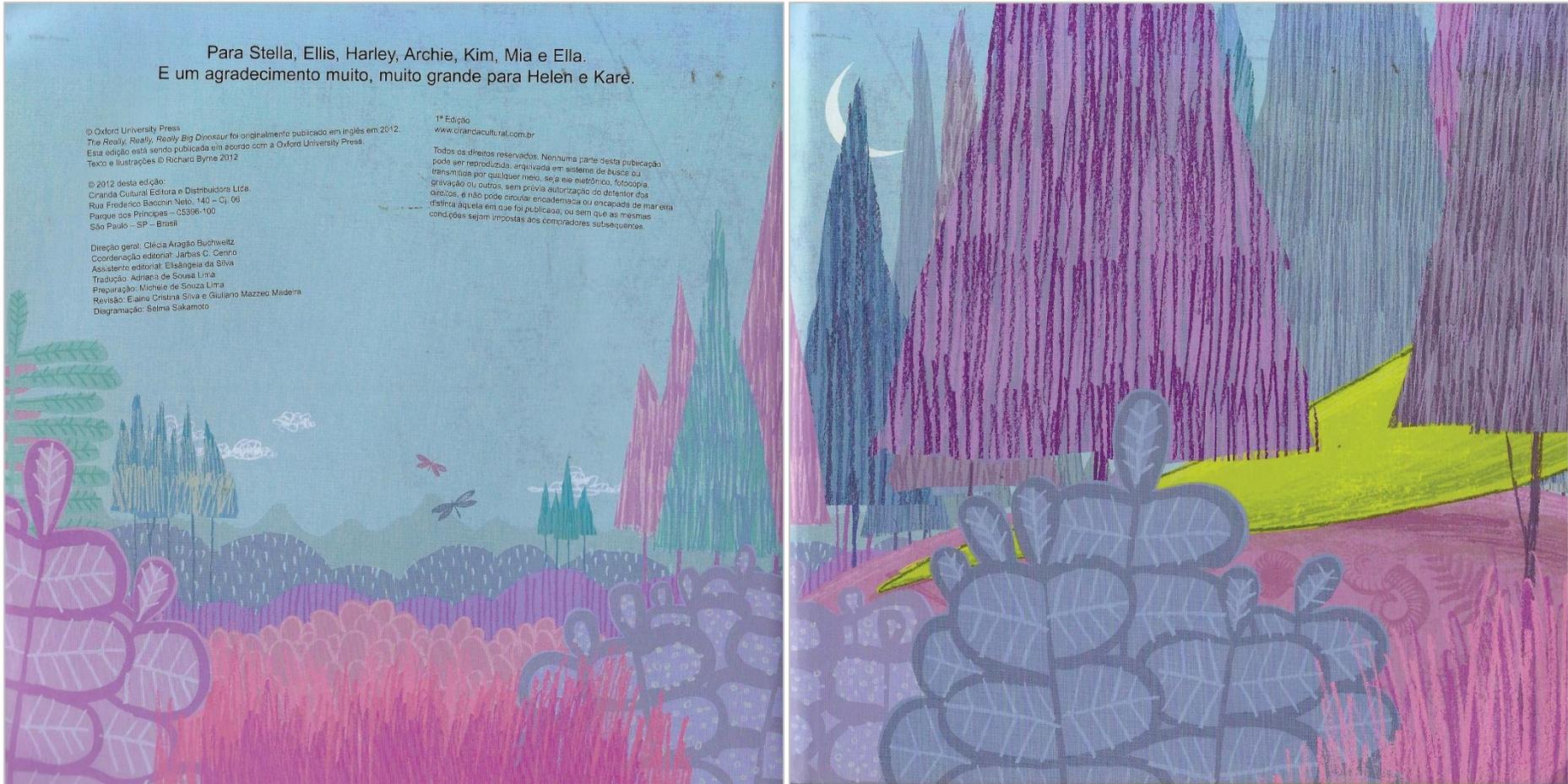
© Oxford University Press  
The Really, Really, Really Big Dinosaur foi originalmente publicado em inglês em 2012.  
Esta edição está sendo publicada em acordo com a Oxford University Press.  
Texto e ilustrações: © Richard Byrne 2012

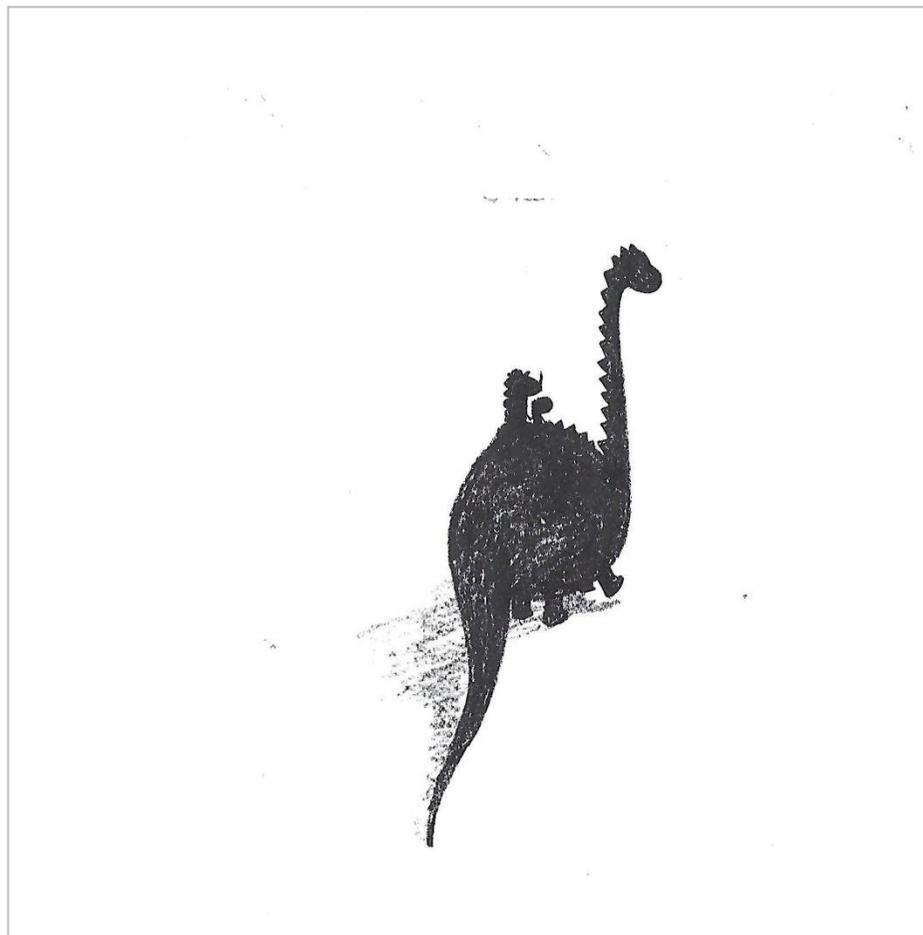
© 2012 desta edição:  
Crandia Cultural Editora e Distribuidora Ltda.  
Rua Frederico Bacchin Neto, 140 - CJ. 06  
Parque dos Príncipes - 05396-100  
São Paulo - SP - Brasil

Direção geral: Clécia Aragão Buchwitz  
Coordenação editorial: Jéssica C. Cerino  
Assistente editorial: Eliângela da Silva  
Tradução: Adriana de Souza Lima  
Preparação: Michele de Souza Lima  
Revisão: Elaine Cristina Silva e Giuliano Mazzeo Mideira  
Diagramação: Selma Sakamoto

1ª Edição  
[www.crandiacultural.com.br](http://www.crandiacultural.com.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação  
pode ser reproduzida, arquivada em sistema de busca ou  
transmitida por qualquer meio, seja ele eletrônico, fotocópia,  
gravação ou outro, sem prévia autorização do detentor dos  
direitos, e não pode ser redistribuída ou encapada de maneira  
distinta daquela em que foi publicada, ou sem que as mesmas  
condições sejam impostas aos compradores subsequentes.





## ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (CEP/UFC)

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS (META)COGNITIVAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DO TEXTO MULTIMODAL POR LEITORES NÃO CONVENCIONAIS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

**Pesquisador:** GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50042021.7.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.912.287

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como se dá a mobilização de estratégias (meta)cognitivas de leitura, no processo de compreensão do livro de literatura infantil (objeto multimodal), por crianças que ainda não sabem ler convencionalmente. A pesquisa se propõe a aproximar os estudos sobre as estratégias de leitura ao paradigma da Teoria da Complexidade, levando em consideração aspectos derivados das contribuições teóricas de Larsen-Freeman (1997, 2006, 2007, 2010), que vê a língua e a aquisição de segunda língua como um Sistema Adaptativo Complexo. Também fundamentam a pesquisa a abordagem complexa de leitura, proposta por Franco (2011, 2013), e os trabalhos de Paiva (2005, 2011, 2016) Leffa (2016), Almeida Jr., Pelosi e Bessa (2019) acerca da leitura à luz desse paradigma. Além disso, propõe-se ampliar ligeiramente o elenco de estratégias apresentadas por Solé (2009). Ao recategorizá-las em prospectivas, introspectivas, retrospectivas e livres, busca-se agregar outras estratégias que contemplam aspectos ligados à multimodalidade (KRESS, 2005; KRESS e van LEEUWEN, 2006, SANTAELLA, 2012) e ao engajamento. Quanto à metodologia, pretende-se gerar os dados por meio da aplicação da técnica “protocolo verbal”, em contexto de mediação de leitura, com crianças residentes em uma unidade de acolhimento. O número de participantes dependerá da quantidade de crianças que atendem ao perfil e que forem encontradas na unidade

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.912.287

colaboradora. Sobre o protocolo verbal, trata-se de um procedimento metodológico que possibilita a obtenção de relatos da própria cognição durante ou depois da execução de uma tarefa. Para isso, elaboramos um instrumental, que denominamos Roteiro do protocolo verbal aplicado durante as sessões de mediação de leitura com as crianças participantes da pesquisa, destinado à geração dos dados. Serão também instrumentais da investigação livros impressos e ilustrados de literatura infantil (referentes a obras clássicas e contemporâneas), utilizados nas mediações de leitura; e o Inquérito das práticas formais e eventos prestigiados de letramentos vivenciados (ou não) pelas crianças participantes da pesquisa, destinado a averiguar eventos de letramentos vivenciados pelas crianças antes do ingresso na unidade de acolhimento, bem como se e quais conhecimentos elementares da lectoescrita elas apresentam. Em termos de coleta de dados, as sessões de mediação de leitura e, conseqüentemente, da aplicação do protocolo verbal, serão gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Realizar um estudo dos fluxos interacionais ocorridos entre as estratégias (meta)cognitivas de leitura e outros agentes internos e externos do Subsistema Adaptativo Complexo Leitura (subSAC/leitura), durante o processo de compreensão de textos multimodais (livros impressos e ilustrados de literatura infantil), no âmbito da mediação com crianças leitoras não convencionais, residentes em uma unidade de acolhimento e que vivenciaram situação de rua, a fim de entendermos de que modo esses fluxos contribuem para a construção de sentidos do texto por parte desses indivíduos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são mínimos, considerando que nenhuma das crianças será obrigada a comentar qualquer pergunta ou participar de qualquer discussão que venha afetá-la física ou psicologicamente, além do fato de serem preservadas a sua privacidade, sua subjetividade e, principalmente, sua identidade. Os benefícios sociais são visíveis, já que a pesquisa se caracterizará como um aporte para a aprendizagem e o aprimoramento linguístico das crianças participantes, através de ações de fomento, promoção e acesso à leitura, a exemplo da mediação, contação de histórias, campanhas de arrecadação e doação de livros infantis destinados à instituição de acolhimento colaborador da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Bairro:** Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.912.287

Pesquisa relevante para a educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

**Recomendações:**

Para os participantes, crianças de 3 a 5 anos, que não sabem ler, não é necessário o TALE, apenas o TCLE do responsável.

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1727893.pdf	23/07/2021 14:49:56		Aceito
Cronograma	DeclaracaoDeCronograma.pdf	23/07/2021 14:49:25	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoDoLocalAssinado.pdf	23/07/2021 09:15:39	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento2_RoteiroDoProtocoloVerbal.pdf	29/06/2021 13:57:58	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento1_InqueritoDasPraticasDeLetramentos.pdf	29/06/2021 13:56:23	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoParaUtilizacaoDeDados.pdf	04/04/2021 12:19:11	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaSolicitandoApreciacao_CEPUFC.pdf	04/04/2021 12:16:08	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/04/2021 12:15:28	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	04/04/2021 12:14:54	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.912.287

Ausência	TCLE.pdf	04/04/2021 12:14:54	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Orçamento	DeclaracaoDeOrçamento.pdf	04/04/2021 12:13:22	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	04/04/2021 12:04:30	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	02/04/2021 21:24:18	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_PosQualificar.pdf	02/04/2021 20:42:59	GÉNESSON JOHNNY LIMA SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 17 de Agosto de 2021

Assinado por:

**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br