

Inferências metafóricas e metonímicas na leitura de textos

Dione Márcia Alves de MORAES¹

Resumo: Neste texto, propomos uma reflexão sobre como crianças do 2º ano do Ensino Fundamental fazem a leitura de textos que exigem (e permitem) inferências metafóricas e metonímicas. Para isso, embasamo-nos em estudiosos como Belintane (2013), Magalhães (2007), Jakobson (1981), Saussure (1995), entre outros e desenvolvemos uma pesquisa qualitativa-interpretativa que se constitui como uma pesquisa-ação. Objetivamos discutir como crianças, que estão inseridas na escrita alfabética, fazem a leitura de textos narrativos lúdicos e mediados pela imagem que exigem uma compreensão inferencial, com o intuito de promover avanços nas habilidades de alunos que já são considerados leitores, mas que apresentam desempenho e comportamentos variados quando lidam com textos escritos.

Palavras-chave: Textos mediados pela imagem; Leitura; Inferências.

Abstract: In this paper, we propose a reflection on how children in the second year of primary school make the reading of texts that require (and allow) inferences metaphorical and metonymic. We are guided by scholars as Belintane (2013), Magalhães (2007), Jakobson (1981), Saussure (1995), among others and develop a qualitative, interpretive research that is constituted as an action research. We aimed to discuss how children who are placed in alphabetical writing, make reading playful narrative texts and mediated by the image that require inferential comprehension, in order to promote advances in students skills that are already considered readers, but having performance and different behaviors when dealing with written texts.

Keywords: Texts mediated image; Reading; Inferences.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Discutimos as atividades voltadas especificamente para o desenvolvimento da leitura silenciosa e inferencial, elaboradas a partir do momento em que se percebeu que a maior parte dos alunos de uma turma de 2º ano do Fundamental já tinha condições de ler com certa autonomia, mas vinha sendo pouco exigida nesse quesito. Visamos, com essas atividades, o contato dos alunos com textos mais extensos e/ou mais densos do que aqueles que estavam habituados a ler, dando ênfase a textos narrativos com temáticas de cunho fantástico e textos com imagens (principalmente tiras em quadrinhos) que requerem inferências de

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará. Castanhal-Pará. Correio eletrônico: dionelestat@hotmail.com.

diversos tipos. Buscamos, com isso, estimular também o acionamento de operações de “intertextualidade” durante a leitura, motivadas pela maior dificuldade do material lido.

A discussão que empreendemos aqui pauta-se, especificamente, na relação que fazemos entre as habilidades de leitura de textos que exigem (e permitem) inferências. A metodologia utilizada para a coleta dos dados (leitura dos alunos) consistiu na gravação em vídeo e no registro em diário de campo das leituras realizadas e das discussões com acréscimo de cópias de exercícios escritos pelas crianças (quando houve).

Embasamo-nos em estudiosos como Belintane (2013), Magalhães (2007), Saussure (1995), Jakobson (1981), entre outros, em uma pesquisa que se caracteriza como qualitativo-interpretativa e se configura como uma pesquisa-ação. Levantamos a seguinte questão-problema: como a imagem e as narrativas podem auxiliar no desenvolvimento da leitura com inferências de alunos que são considerados leitores? Partimos da hipótese de que tanto a presença de figuras em correlação com o texto quanto à presença da estrutura geral da narrativa consistem em elementos familiares ao universo infantil, que funcionam como “imagens” que podem auxiliar na interpretação do texto que está sendo lido. Os objetivos específicos foram assim elencados:

- a) Por meio de atividades, voltadas especificamente para alunos que no projeto foram identificados como G4\G5², trabalhar a leitura autônoma com compreensão e produção de inferências;
- b) Encontrar indícios de como a subjetividade das crianças se constitui na forma como elas interagem com textos narrativos lúdicos e textos que apresentem imagem; e
- c) refletir sobre como as crianças fazem a leitura de textos que exigem (e permitem) inferências.

Neste artigo, apresentamos um recorte dos dados colhidos com

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

dois alunos chamados, doravante, Pedro e Andréia³. O primeiro aluno, no início do ano, mesmo sendo considerado leitor, pois conseguia ler textos extensos e mais explícitos, demonstrou dificuldades para produzir inferências a partir da leitura de textos curtos e mais densos. A segunda aluna, também considerada leitora, demonstrou ler textos densos e compreendê-los de forma bastante satisfatória em muitas atividades trabalhadas, além disso, demonstrava singularidades em sua oralidade e na forma de produzir sentidos para o que lia. Desta forma, durante o ano, assumimos que ambos precisavam trabalhar a capacidade de realizar inferências sobre o material lido para extrair do texto mais informações e produzir sentidos a partir dele.

Este trabalho está dividido em duas seções, além desta Introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discorreremos a respeito das fontes e das teorias que embasam nossa pesquisa. Na segunda seção, apresentamos uma tira em quadrinhos trabalhada em 2013, seguida da análise dos dados coletados de Pedro e Andréia referente à sua compreensão dessa leitura, apresentando um diagnóstico do estudo.

Revisão bibliográfica

O que significa “intertextualidade”? É algo mais do que comparar um texto com outro; consideramos que seja uma “operação do sujeito”, conforme procuraremos confirmar. A aprendizagem da leitura acontece em duas frentes simultâneas: ela requer o domínio de uma “técnica” (alfabeto); e um investimento do leitor (desejo). Sem a técnica e só com o investimento, a criança poderia querer ler, mas estaria impedida de ter acesso ao discurso do outro; por outro lado, somente com a técnica e sem o investimento, a leitura se transforma em uma tarefa aborrecida.

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

3 Nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

segundo Belintane (2013), necessita encontrar no texto lido um “jogo” de palavras similar ao que já conhece na oralidade, mas transformado em imagem mental, silenciosa.

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

Articulando as ideias dessa autora com a noção de sujeito intervalar de Belintane (2013), pautada na teoria psicanalítica, a concepção de inferência que delineamos nessa pesquisa é: inferências são processos inconscientes feitos pelos leitores (e ouvintes) para a construção de sentidos novos, a partir dos entrecruzamentos do texto lido com outros textos (e/ou experiências) que trazem na memória.

Contudo, entendemos que existem textos que exigem inferências mais profundas do que outros. Portanto, aqueles textos que dão o máximo de informações possíveis para o leitor, deixando pouco para ele inferir, são textos mais explícitos e as inferências feitas, chamamos de superficiais. Os textos que requerem predominantemente esse tipo de inferências não necessitam de um esforço maior por parte do leitor. Vimos isso em muitos textos – que possuem uma “lição” ostensiva de bom comportamento, respeito etc. – trabalhados com as crianças nos primeiros anos do Fundamental. Outros textos exigem que o leitor faça inferências mais profundas (os quais nos interessam especialmente) para sua compreensão, pois apresentam menos informações textuais.

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

entrecruzamentos necessários com outros textos e/ou experiências.

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

Produzir inferências implica em arriscar-se (em maior ou menor grau), o que pode ocasionar erros, previsões equivocadas, reformulações etc., mas, também, em produções de sentidos novos e criativos. Pois notemos que existe diferença entre o que o texto exige e o que ele permite. O que o texto exige é aquilo que o leitor precisa inferir para compreendê-lo. O que o texto permite são as possíveis relações com outros textos, para construir reflexões novas a partir dele.

Assim, a criança procurar formas de lidar com textos que podem ser mais complexos são passos necessários para a formação do leitor, sendo mais produtivos do que limitar-se, por exemplo, a ficar em silêncio; ser renitente (“eu não consigo”); ou pedir para ir ao banheiro, entre outros.

Metáfora e Metonímia

Os textos podem apresentar informações mais ou menos explícitas, fazendo com que algumas leituras exijam (e permitam) relações de intertextualidades mais imbricadas do que outras. Dentre os “componentes” que podem provocar essa maior complexidade nos entrecruzamentos realizados pelo sujeito, vamos explicar sobre a metáfora e a metonímia, procurando relacionar seus conceitos na linguística e na psicanálise. Destacamos esses conceitos por

entendermos serem fundamentais para a construção de uma linguagem conotativa (não explícita) e por estarem relacionados aos processos de inferência na leitura.

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

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

Para o autor, a língua dá-se por relações que podem ser expressas através de dicotomias. Uma das dicotomias teorizadas por ele é: sintagma *versus* paradigma. Sintagma, em que cada signo tem o valor de parte em um todo e é constituído pelo que vem antes e depois dele, como, por exemplo, o elemento “manga” que pode significar tanto fruta como uma parte de uma camisa. Assim, podemos depreender qual seu significado em uma frase, por exemplo, a partir dos outros signos que o precedem e/ou sucedem – comi uma **manga** suculenta (fruta), a **manga** da camisa está puída (parte da roupa). Paradigma, seleção de palavras que possuem algo em comum (que o falante tem na memória), por exemplo, “escola” – aluno, professor, aprendizagem, ensino etc. Estendemos esses conceitos para a frase, conforme mostraremos na Figura 1.

Figura 1: Eixo paradigmático e eixo sintagmático.



Fonte: Dione Moraes (2015)

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

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

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

Acompanhando as ideias de Jakobson, podemos afirmar que os

eixos sintagmático/metonímico e paradigmático/metafórico constituem a “espinha dorsal” da linguagem, tanto no seu funcionamento mais corriqueiro quanto na construção de expressões estilizadas, na conotação etc. Uma criança faz os processamentos de combinação\sintagma, e elabora frases do tipo “A mamãe é linda” em vez de “Mamãe. Linda. A. É”; e de seleção\paradigma, podendo selecionar variações da mesma frase “A mamãe é bonita” e outros. É necessário, porém, um trabalho mais sistemático na construção\entendimento de expressões mais “poéticas” que apresentam essa relação de uma forma mais complexa como “A mamãe é um raio de sol nas flores orvalhadas”.

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

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

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

outro com quem tem pontos em comum (linda/bonita; coração duro/de pedra).

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) as metáforas podem ser divididas em basicamente: metáforas adormecidas, metáforas criativas e metáforas ricas. As metáforas adormecidas são aquelas que caíram no corriqueiro e que nem percebemos mais que se trata de uma metáfora, por exemplo, “o meu *pen drive* está com **vírus**”. Trata-se de um caso que podemos considerar como “metáfora adormecida”, ou mesmo como um caso em que não se trata mais de metáfora, porque a denominação tornou-se convencional.

Existem também, metáforas criativas, conforme uma que presenciamos em um seminário dos integrantes (bolsistas, professores e coordenador local) do projeto “Desafios”⁴ para os professores e a coordenação da Escola de Aplicação-UFPA em 14 de abril de 2014: ao receber a notícia que seu *pen drive* estava com muitos vírus, uma professora da escola perguntou ironicamente: “mas ele vai morrer?” A professora relacionou o vírus que ataca seres vivos e que, dependendo de sua periculosidade ou quantidade, pode levá-los a óbito, e os vírus que prejudicavam seu *pen drive*.

As metáforas ricas, por sua vez, são aquelas em que o texto todo é feito por meio de metáforas, como a música “Cálice” de Chico Buarque, na qual, mesmo tratando-se de uma música de protesto contra a ditadura (ao autoritarismo e a censura: “cale-se”), foi toda escrita como uma metáfora sobre os “últimos tormentos de Cristo”: “(...) Pai, afaste de mim este cálice de vinho tinto de sangue. Como beber dessa bebida amarga, calar a dor, engolir a labuta, mesmo calada a boca resta o peito, silêncio na cidade não se escuta (...)”.

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

4 Projeto de pesquisa guarda-chuva: “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos e da Inserção do laptop na Escola Pública Brasileira”

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

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

Análise

Neste item, apresentaremos uma atividade trabalhada em sala de aula e os dados referentes ao desempenho de Pedro e Andréia. Escolhemos esses alunos, pois ambos precisavam trabalhar a leitura com produção de inferências, ainda que em graus diferentes. Pedro conseguia fazer inferências mais simples durante a leitura de textos mais explícitos, porém quando o texto requeria uma inferência mais profunda (especialmente quando continha elementos metafóricos), parecia sentir dificuldades em articular metáfora e metonímia. Além disso, demonstrava dificuldade em retroceder em uma compreensão já feita e era “detalhista”, prolixo na recontagem dos textos lidos.

Andréia, inicialmente, apresentou uma leitura em voz alta ainda

problemática, com alguma silabação e recontação bastante sucinta, deixando de fora muitas partes do texto lido. Porém, percebíamos que ela demonstrava uma boa compreensão inferencial de textos mais densos, na qual tornava explícito o que não estava explícito no texto, “textualizando” as inferências, entre outros. Durante o período de intervenção, coletamos em vários momentos essa fala mais estruturada e uma compreensão mais “refinada” de textos curtos e densos.

A partir do diagnóstico inicial dos dois alunos, resolvemos fazer diversos atendimentos individuais, além de questionamentos direcionados a eles durante as discussões coletivas que precediam os textos lidos em sala de aula. Assim, procuramos provocar neles uma leitura mais cuidadosa do texto e produção de inferências a partir do que leram. Entre as atividades feitas, apresentaremos duas atividades trabalhadas em sala de aula com tiras dos personagens Calvin e Haroldo.

Em 05/12/2013, trabalhamos com algumas atividades que apresentavam metáforas e que tinham um grau crescente de dificuldades (frases, tiras etc.) até culminar com a tira do Calvin e Haroldo (Figura 2) conforme veremos a seguir:

Figura 2: Tira do Calvin e Haroldo para produção de metáfora: a “lesma”.



Fonte: Bill Watterson (2008)

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

Fomos à carteira de Pedro e perguntamos o que ele entendeu da tirinha:

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

Profa. Dione: Por que aparece uma lesma na história?

Pedro: Acho que uma lesma grudou na costa dele...

Quando fizemos a pergunta, Pedro estava deitado em cima dos seus braços, apoiado na sua carteira e não se levantou para responder as perguntas, parecendo estar bastante desanimado. Nas suas explicações, percebemos que ele não conseguiu inferir o aparecimento da imagem da lesma nem o porquê de ela existir na história. Na primeira resposta ("que o Calvin tá uma lesma..."), repetiu de forma quase idêntica uma parte da fala da mãe do Calvin ("...você está parecendo uma lesma esta manhã").

Na segunda resposta que nos deu (neste momento, tivemos que repetir a pergunta: Por que aparece uma lesma na história?), procurou criar explicações para a presença da imagem da lesma e demonstrou dificuldade em relacionar a parte com o todo (inferência metonímica), pois se atém a detalhes (a presença da imagem da lesma e talvez o comentário da mãe do Calvin) para tentar entender a metáfora. Parece-nos que na interpretação, pautado pela metáfora localizada, atém-se em detalhes e constrói explicações em volta deles, não procurando relacioná-los com o todo para ver se fazem sentido.

Esta atividade mostrou-se extremamente difícil para a quase totalidade dos alunos. A tendência das crianças que se arriscaram a interpretar os quadrinhos foi tentar criar explicações de fundo metonímico para a presença da lesma, como, por exemplo, a que foi dada por Pedro na qual o Calvin estaria com uma lesma grudada nas costas. Nem mesmo a expressão idiomática presente no último quadrinho ("você está parecendo uma lesma") pareceu indicar ao aluno a chave de leitura metafórica.

Passemos à segunda aluna. Durante as discussões coletivas, fizemos as duas perguntas para Andréia: por que aparece uma lesma na tira; por que a mãe do Calvin diz que ele parece uma lesma?

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

Profa. Dione: Por que ele parece uma lesma?

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

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

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

Na sua fala, percebemos mais uma vez a subjetividade da criança frente ao texto quando ela dá "voz" ao narrador que tem o seu discurso em forma de imagem, assim, torna "explícito" aquilo que está "implícito" no texto. Parece-nos que ela utiliza a linguagem como uma "ponte" na sua relação com o outro, procurando ser o mais explícita possível para ser compreendida. Um exemplo disso é quando ela reformula (em negrito) o que disse nessa atividade da tira do Calvin e Haroldo para que ficasse mais claro para mim aquilo que queria dizer: "... ele tá parecendo uma lesma... **na imaginação DELE** ele parece uma lesma!".

A análise dos dados de Pedro e Andréia evidenciam a complexidade dos processos de entrada da criança na escrita. Durante uma parte de sua passagem pelo 2º ano, Pedro poderia ser considerado um leitor “acima da média” – quando avaliado a partir de seu desempenho em atividades de leitura em voz alta e/ou silenciosa, inclusive com textos longos (até 5 páginas). A forma como se saiu em avaliações feitas dessa forma levaria a crer que sua leitura, por ser aparentemente fluente, possibilitaria que compreendesse e produzisse inferências a partir dos textos lidos. Ao contrário, Pedro apresentou dificuldades em produzir sentidos em textos mais curtos e densos – nisso seu desempenho foi similar ao de outras crianças cuja leitura vocalizada e/ou silenciosa era problemática.

Andréia, por outro lado, se fosse avaliada apenas pela sua leitura em voz alta seria considerada uma aluna “mediana”, entretanto, ao avaliarmos a sua oralidade cotidiana na forma de expressar-se e sua compreensão - de textos que exigiam inferências para serem compreendidos - seu desempenho foi aquém de muitos alunos cuja leitura era fluente. Diante de um texto compacto, a tira de Calvin e Haroldo, Andréia foi uma das poucas crianças da turma que não se fixou na figura da lesma, produzindo uma leitura “concreta”, mas a compreendeu como metáfora.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos uma atividade trabalhada no 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA que objetivava trabalhar a leitura de textos que exigisse inferências para sua compreensão. Para isso, analisamos os dados de dois alunos (Pedro e Andréia) que eram considerados leitores pelas professoras da Escola de Aplicação da UFPA, mas sem dados que ratificassem essa informação e sem um trabalho mais efetivo voltado para esses alunos.

Durante nosso estudo, utilizamos textos mediados pela imagem que exigiam uma leitura mais cuidadosa, pois para compreendê-los, as crianças precisariam produzir inferências metonímicas e/ou metafóricas embasadas em sua leitura. Isto é, em relação à inferência metonímica, elas precisariam produzir sentidos a partir de relações da parte com o todo, causa e consequência etc.; em relação à inferência metafórica,

deveriam fazer inferências a partir de processos de substituição, como por exemplo: lesma/lento.

A partir das reflexões sobre Pedro e Andréia cujos dados foram analisados com maior detalhe, temos três considerações principais que levantamos. A primeira consideração refere-se ao fato de que a leitura e a compreensão não são habilidades “vinculadas”, podendo um aluno ler com fluência, mas não conseguir sair do explícito do texto, ou ler com hesitação, mas compreender e produzir inferências. A segunda consideração destaca que o trabalho com quadrinhos mostrou que a leitura de metáforas “isoladas” pode ser uma tarefa difícil para as crianças, pois poucas conseguiram sair do “concreto” para entender a figura de linguagem.

A terceira consideração diz respeito à predominância de textos superficiais que são comumente trabalhados nos primeiros anos do Fundamental, cujas informações estão explícitas na superfície textual, não requerendo assim, uma leitura mais cuidadosa dos alunos. Na escola que desenvolvemos nossa pesquisa, percebemos a falta de textos mais densos e atividades que trabalhassem e avaliassem habilidades referentes à compreensão desses textos. Desta forma, ficando a avaliação de que um aluno era (ou não) leitor apenas relacionado ao fato dele já estar alfabetizado e/ou ler em voz alta com certa fluência.

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

Referências

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

BUARQUE, Chico. Cálice. Disponível em: <<http://www.letras.com.br>>. Acesso em: 01 de Jul. de 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA** - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG,

CD Rom, 2002. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html> > Acesso em: 27 de dezembro de 2014.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol.2. 5ª. Ed. São Paulo: 2006, p. 69-99.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1981.

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

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

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

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

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

Recebido em: 17 de jun. de 2015.

Aceito em: 24 de nov. de 2016.