



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento - PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO DE FINAL DE CURSO

**Estudo de Caso: Desenvolvimento da compreensão leitora de aluna
com altas habilidades a partir do uso de álbuns ilustrados**

Apresentado por: Isabel Mader Coutinho Pacios

Orientado por: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

BRASÍLIA, 2013

Apresentado por: Isabel Mader Coutinho Pacios

Orientado por: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Estudo de Caso: Desenvolvimento da compreensão leitora de aluna com altas habilidades a partir do uso de álbuns ilustrados

RESUMO

O intuito deste estudo foi investigar e propor atividades psicopedagógicas para desenvolver e avaliar a competência leitora em uma aluna identificada como dotada de altas habilidades. Foram realizadas quatro sessões utilizando quatro livros de uma nova categoria de literatura infantil, chamada *postmodern picture books*, escritos e ilustrados por um dos autores mais proeminentes nessa categoria, Anthony Browne. Os *postmodern picture books* possuem características que os diferem dos tradicionais livros ilustrados. Entre elas, está a codependência entre a imagem e as palavras para contar a história, pois são elaborados para desafiar e engajar o leitor em diferentes maneiras de ler textos verbais e não verbais.

Palavras-Chave: Altas Habilidades, Literatura, compreensão leitora, *postmodern picture books*.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate and implement activities to develop and evaluate reading competence in a student identified as gifted. There were four sessions using four books of a new category of children's literature called postmodern picture books, written and illustrated by one of the most prominent authors in this category, Anthony Browne. The postmodern picture books have characteristics that differ from traditional picture books. Among them is codependency between the image and the words to tell the story, as they are designed to challenge and engage the reader in different ways to read texts verbal and nonverbal.

Key words: *giftedness, Literature, reading comprehension, postmodern picture books.*

SUMÁRIO

1 COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	2
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2.1 Altas habilidades	3
2.2 Experiências com a leitura: aspectos da compreensão leitora	6
2.3 -O que são <i>postmodern picture books</i> ?	8
2.4 Sobre Anthony Browne	11
3 MÉTODO DE INTERVENÇÃO	13
3.1 Análise microgenética	13
3.2 Delineamento da pesquisa	14
4 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	16
4.1 -Avaliação psicopedagógica	16
4.1.1 Demanda pelo assessoramento psicopedagógico	16
4.1.2 Entrevista com os pais	17
4.1.3 Observação em sala de aula – matemática	19
4.1.4 Observação em sala de aula – leitura	20
4.2 Sessões de intervenção psicopedagógica	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6 REFERÊNCIAS	42

1 COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

Em seu trabalho como orientadora educacional em uma escola particular do Distrito Federal, a pesquisadora recebeu, em janeiro de 2013, uma mensagem eletrônica da mãe de uma aluna manifestando preocupação com o rendimento acadêmico da menina. A aluna não está com dificuldades de aprendizagem, pelo contrário, era considerada a melhor de sua turma em matemática, ciências e língua materna. A preocupação genuína da mãe era com o desenvolvimento das habilidades da filha, para que estas não fossem freadas, e sim desafiadas sempre.

Escrevo para expressar minha preocupação em relação à falta de crescimento acadêmico que minha filha tem demonstrado ao longo do último ano. De acordo com suas notas, ela é excelente em todas as matérias, no entanto, de acordo com o teste nacional padronizado, seu crescimento é mínimo ou negativo em Língua Materna.

Sei que nosso foco muitas vezes é ajudar a crescer apenas os alunos que estão com dificuldades, mas acredito que devemos dar atenção a todos os alunos, independentemente de seu nível de entendimento. Quando os alunos não estão progredindo, é necessário investigar e decidir o que precisa ser feito para ajudá-los a seguir adiante. Gostaria de montar um plano para ajudar minha filha a continuar se desenvolvendo em todas as áreas escolares.

A demanda por parte da família lidava com um caso que se encontra no lado oposto do espectro da dificuldade de aprendizagem: a menina não apresentava dificuldades, mas altas habilidades. Assim, aceitou-se o desafio de trabalhar com a aluna e seu desenvolvimento na escrita e leitura da língua materna.

A escola frequentada pela aluna tem como principal característica o fato de que todas as suas disciplinas são ministradas na língua inglesa. Além disso, as aulas de inglês têm tanta importância para a população brasileira da escola quanto as aulas de português. A aluna é brasileira, no entanto, morou nos Estados Unidos desde muito nova. Sua fluência em inglês é mais desenvolvida do que em português. Por esse motivo, o trabalho psicoeducacional desenvolvido com ela será feito em inglês, mas seu registro neste trabalho será feito em português.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Altas habilidades

O senso comum perpetua o conceito de um aluno com altas habilidades como aquele que não possui dificuldades de aprendizagem e consegue assimilar novas informações com facilidade. Essa definição não está completamente equivocada, mas é necessário entender verdadeiramente o que faz um aluno ter altas habilidades. Segundo Winebrenner (2008, p. 9), o aluno com altas habilidades nada mais é do que aquele que possui habilidade em uma ou mais áreas da aprendizagem formal e que excede as expectativas para sua idade em dois anos ou mais.

Esse conceito é corroborado por inúmeras pesquisas que indicam características dos alunos com altas habilidades, como as citadas por Winebrenner: “aprende novos conceitos com facilidade, possui boa memória, demonstra habilidades para trabalhar com ideias abstratas, consegue perceber padrões, relações e conexões que outros não veem, gosta de ser desafiado, é curioso, faz relações entre o que já sabe e novas informações, possui grande motivação para realizar tarefas que o motivam, cultiva interesses, hobbies e coleções fora do ordinário” (2008, p. 10).

Complementando ainda o entendimento de altas habilidades, apresenta-se o que a Política Nacional de Educação Especial define como portadores de altas habilidades:

[...] apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p. 17).

Das áreas da aprendizagem formal referidas acima, também consideradas nas classificações internacionais, destacam-se as seguintes:

- Área Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento; capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; rapidez e independência do pensamento; julgamento crítico; compreensão e memória elevadas; e capacidade de resolver e lidar com problemas.
- Área Acadêmica – evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, concentração e rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas

disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção acadêmica.

- Área Criativa – tem originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem dos fatos; e facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
- Área Social – revela capacidade de liderança e demonstra sensibilidade interpessoal; atitude cooperativa; sociabilidade expressiva; habilidade no trato com pessoas diversas e grupos; percepção acurada das situações de grupo; capacidade para resolver situações sociais complexas; e alto poder de persuasão e de influência no grupo.
- Área de Talento Especial – pode destacar-se tanto na área das artes plásticas e musicais como nas dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
- Área Psicomotora – apresenta habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade; agilidade de movimentos; força; resistência; controle; e coordenação motora.

Renzulli (1986) desenvolveu a teoria dos três anéis, que agregou três traços característicos do sujeito com altas habilidades. Seriam estes traços: a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, b) envolvimento com a tarefa e c) criatividade. Nem todos esses fatores estão presentes em todas as situações e nenhum é mais importante que o outro; porém, um traço provoca o outro.

A habilidade acima da média abrange a habilidade geral e a específica. A habilidade geral é a capacidade de processar informações por meio do pensamento abstrato e organizá-las com as vivências, podendo gerar respostas adequadas que se adaptam a diferentes situações. A habilidade específica é a aplicação das habilidades gerais em uma ou mais áreas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática ou composição musical (Fleith, 2007).

Outra questão que permeia os estudos relacionados a crianças com altas habilidades é a origem da superdotação. Segundo Jean Piaget, a superdotação conta com o fator genético, mas principalmente com a exposição cultural da criança, aos vários estímulos recebidos desde o início da vida. Não significa, segundo Renzulli (1997), que

a criança vai apresentar as características de superdotação a todo tempo e em qualquer situação. Há necessidade de explorar e desenvolver esse potencial iminente, principalmente dentro da escola.

Segundo Maia-Pinto e Fleith (2004), o aluno que é reconhecido pelo professor em sala de aula como acima da média recebe poucos estímulos e oportunidades, quando recebe, para que suas habilidades continuem a ser desenvolvidas em seu potencial máximo. Atualmente, há um movimento de práticas educacionais direcionadas às dificuldades de aprendizagem, mas os alunos que demonstram excelência acadêmica também devem receber atenção e ter suas necessidades atendidas. Nas palavras de Maia-Pinto e Fleith:

[...] é necessário que se desenvolvam estratégias educacionais que atendam às necessidades educacionais dos alunos superdotados e talentosos. [...] Dentre elas, podem ser ressaltados o enriquecimento, a compactação, a modificação ou diferenciação curricular e aceleração do aluno superdotado (2004, p. 56).

Winebrenner (2001), em seu estudo sobre o ensino de crianças talentosas na sala de aula regular (*Teaching Gifted Children in the Regular Classroom*, 2001), reitera que essas crianças precisam de diferenciação (*differentiation*). Isso significa que devem ser oportunizadas a elas atividades e abordagens diferentes das oferecidas às demais crianças da série. Mais adiante, a autora aponta para os quatro elementos da diferenciação, em outras palavras, os quatro momentos em que se pode adaptar a atividade para o aluno com altas habilidades: no conteúdo, no processo, no produto e no ambiente.

Pesquisadoras que problematizam a diferenciação, Tomlinson e Imbeau (2010) afirmam que diferenciar no conteúdo é exatamente alterar a informação. Pode ser que alunos com dificuldades necessitem rever pré-requisitos que outros já aprenderam; porém, para os alunos com altas habilidades, o ideal é aprofundar o conteúdo ou ir um pouco adiante dos outros, pois eles já sabem o que seus pares estão aprendendo. Diferenciar no processo é alterar a abordagem por meio da qual a informação é transmitida. O professor precisa pensar nos diversos estilos de aprendizagem presentes em sua sala de aula e variar métodos e estratégias de ensino. Entende-se por produto a demonstração do aprendizado da criança, e sua diferenciação ocorre quando se permitem meios diversos para que o aluno expresse o que aprendeu – inclusive, deixar que a criança participe da criação dos critérios de avaliação; pode ser uma forma de

diferenciar o produto. Por fim, o ambiente, como se pode prever, pode ser diferenciado com a alteração do lugar físico onde as crianças trabalham, a diferenciação do tempo para cumprir uma atividade, ou a disponibilização de uma pessoa que pode servir como um mentor para um determinado assunto a ser aprofundado (Winebrenner, 2001).

O professor precisa saber que não é somente o aluno com dificuldades de aprendizagem que necessita de uma atenção a mais. O aluno com altas habilidades também tem que ser levado em consideração para que continue desenvolvendo seu potencial a partir de seus conhecimentos prévios.

Tomando como ponto de partida esses conhecimentos, adquiridos por meio das experiências socioculturais da criança e de sua leitura de mundo, o professor pode escolher desenvolver um trabalho utilizando a literatura infantil. Crianças com altas habilidades se beneficiam de programas de leitura que permitem não somente que leiam, mas também discutam e analisem textos que as desafiem, que pertençam a diferentes gêneros literários, e que sejam abertos a diferentes interpretações e relevantes para a sua realidade (Winebrenner, 2001).

As crianças podem chegar à escola com diferentes níveis de alfabetização; nem todas as crianças com altas habilidades chegam ao Jardim de Infância já sabendo ler, como a maioria de nós supõe. Independentemente de saber ou não, o importante é manter as crianças sempre em um nível que as desafie, oferecendo-lhes situações literárias que provoquem novos conhecimentos, mas que tenham temas adequados à sua idade.

2.2 Experiências com a leitura: aspectos da compreensão leitora

O propósito de trabalhar a leitura em sala de aula é justamente gerar nas crianças o interesse pela literatura. Não apenas exercitar a decodificação das palavras, mas tomar uma posição perante o texto, interpretar as informações explícitas e subentendidas, compreender as intenções do autor e suas razões para escrever o conteúdo e sua forma – todas essas habilidades constituem o que chamamos de competência leitora do sujeito. Para Lopes de Oliveira (2011, p. 127), a competência leitora:

“[...] se expressa por meio de habilidades de leitura que acabam por se concretizar por meio de esquemas de ação ou de operações. Esses esquemas de ação são: identificar, analisar, inferir, comparar, refletir, deduzir, concluir”.

Ou seja, a competência leitora está em como o leitor entende o texto e o relaciona a sua realidade e seus conhecimentos já adquiridos, acrescentando informações ao seu repertório cognitivo. Segundo Theodoro da Silva (1986, p. 14), compreender um texto significa:

“[...] compreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto, como instituída pelo autor”.

A leitura feita pela criança deve possuir significado para ela e se relacionar com seu cotidiano, permitindo que ela construa conexões entre o texto e sua experiência de vida.

Assim sendo, um trabalho realizado em sala de aula com os educandos deve ser justamente o de aproximá-los do que leem, de mostrar como aquela história dialoga com a realidade e, em um segundo momento, pedir que os alunos apresentem o que entenderam da leitura. Para tanto, as crianças podem se expressar por diversos meios, principalmente, pela escrita. Kleiman reitera:

Um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (2000, p. 238).

É importante realizar em sala de aula análises críticas das leituras, dar abertura para uma conversa com diferentes pontos de vista e levar o aluno a buscar distintas leituras em um mesmo texto, interpretando entrelinhas e detalhes presentes nas palavras.

-Como afirma Theodoro da Silva,

“[...] cabe então ao professor oportunizar condições concretas para que seus alunos leiam significativamente (e não mecanicamente), procurando destacar e registrar, para efeito de discussão e debate, aquelas ideias que lhes parecem relevantes para o avanço no conhecimento de determinado assunto (1986, p. 108).

As grandes mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas, com relação ao avanço da tecnologia e à aproximação das mais diferentes culturas decorrente da globalização, influenciaram também o mundo das letras. Há pouco tempo, pesquisadores reconheceram a chamada Nova Literatura, que consiste em duas categorias (Lankshear & Knobel, 1999). A primeira é associada com as novas

comunicações e informações tecnológicas, os novos meios de comunicação e as diferentes vertentes informativas; em outras palavras, com uma liberdade maior para expressar os posicionamentos acerca dos eventos da atualidade. A segunda categoria engloba as literaturas atuais ou aquelas que ainda serão consideradas literaturas: possuem uma estética literária influenciada pela relação com a imagem, podendo não ter nenhuma relação com a tecnologia.

Entre os livros encontrados na segunda categoria da Nova Literatura estão os *postmodern picture books*. Esses livros, que anteriormente eram considerados direcionados apenas para o público infantil, agora, por abordarem temas relevantes às mais diversas faixas etárias, estão abrindo possibilidades de alcançar leitores capazes de decifrar as linguagens do novo século. Os *postmodern picture books* diferem dos livros ilustrados, pois suas imagens e seus textos se intercomunicam e dependem um do outro para transmitir a informação ao leitor (Colomer, 2003, citado por Ramos, 2007). Na verdade, fica a cargo do leitor interpretar e elaborar as mensagens do texto. Segundo Solé,

[...] o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (1998, p. 22).

2.3 O que são *postmodern picture books*?

Vivemos em mundo multimídia, caracterizado pela fragmentação, pela diversidade de estímulos visuais e auditivos, pela justaposição em diferentes meios e diversidade de representações simbólicas. No que se refere à literatura infantil, uma crescente gama de textos está disponível para os pequenos leitores. Pesquisas conceituais e teóricas vêm sendo propostas para explicar as mudanças ocorridas na literatura infantil contemporânea; os livros infantojuvenis e juvenis atuais refletem um movimento histórico, cultural e social que pode ser chamado de pós-modernismo (Coles & Hall, 2001; Goldstone, 2001; Lewis, 1992).

Embora sejam cautelosos ao conceituar o pós-modernismo na literatura, pois ainda há muita controvérsia a esse respeito, Coles e Hall (2001, p. 144) acreditam que um de seus aspectos mais aceitos é “a rejeição à homogeneidade, totalidade e fechamento”. Em outras palavras, as estruturas de início, meio e fim das histórias não

necessariamente seguem sua ordem natural, pois o texto e a imagem desafiam e confundem as expectativas do leitor. A literatura pós-moderna pode ser encontrada, inclusive, verificando as características acima, nos chamados álbuns ilustrados¹, como nos confirma Anstey:

“um dos exemplos da literatura infantil pós-moderna são os álbuns ilustrados. É um produto dos novos tempos e incorpora muitas das características da nova literatura, requisitando que o leitor debruce-se sobre o texto de diferentes maneiras” (2002, p. 445).

Os álbuns ilustrados propõem uma codependência entre o texto escrito e o texto ilustrado, ou imagem. Isso significa que o leitor precisa estar atento a ambas as linguagens para interpretar o que está impresso nas páginas. O professor, então, tem nas mãos a oportunidade de desenvolver em seus alunos, a cada leitura, uma visão analítica do mundo atual, cada vez mais diverso nas mídias de transmissão e na forma de abordagem da informação. Dessa forma, o ensino para o letramento deve estar em consonância com a realidade dos leitores, desafiando-os a se aproximarem da diversidade cultural que os cerca. Anstey reitera sobre o letramento:

“[...] a educação em literatura deve nutrir as atitudes e habilidades necessárias para dominar e fazer uso das linguagens em desenvolvimento e das tecnologias do futuro.” (2002, p. 446).

Algumas características comumente encontradas nos álbuns ilustrados são (Anstey & Bull, 2000): maneiras não tradicionais de usar o enredo, os personagens e o cenário – o que desafiando as expectativas do leitor –, que exigem diferentes formas de ler e ver; usos não comuns da voz do narrador para levar o leitor a ler o livro de uma maneira específica ou do ponto de vista de um personagem; indeterminação no texto ilustrado ou escrito, no enredo, no personagem ou no cenário, demandando que o leitor construa e complemente o texto e seu significado; intertextualidade, a qual requer que o leitor recorra a conhecimentos prévios a fim de acessar os significados disponíveis; e possibilidade de múltiplas leituras e significados para uma variedade de públicos-alvo.

Os álbuns ilustrados pós-modernos são deliberadamente elaborados para desafiar e engajar o leitor em novas maneiras de enxergar o que está à sua frente, principalmente

¹ *Postmodern picture books* são referidos na literatura espanhola como “álbuns ilustrados”.

por usar imagens para expressar sentimentos e ideias que as palavras não conseguem alcançar.

A imagem abaixo foi retirada do livro *Piggybook*, escrito em 1987 pelo autor e ilustrador britânico Anthony Browne. A imagem é amarelada e a personagem aparece sem rosto. Esse fenômeno não ocorre com outros personagens do livro, que foram ilustrados com cores vivas e rostos expressivos. A razão para a falta de expressão da personagem pode ser a intenção do autor de fazê-la parecer sem importância, como se pudesse passar despercebida para os outros personagens. Outra possível interpretação é de que esta personagem, mulher e mãe da década de 1980, é como tantas outras e, por isso, pode ter diversas faces, ou nenhuma. A cor amarelada passa a sensação de cansaço, desgaste, tristeza.



Anthony Browne, formado em design gráfico pela Leeds College of Art, em Londres, na década de 1960, foi um dos autores pioneiros na criação dos *postmodern picture books*. Seu primeiro livro como autor e ilustrador, *Through the Magic Mirror*, foi publicado em 1976. Browne publicou mais de 40 títulos, dos quais foi o autor e ilustrador de 30. Nos demais, trabalhou apenas como ilustrador.

2.4 Sobre Anthony Browne

Os livros de Anthony Browne apresentam textos e ilustrações que se articulam diretamente para transmitir a informação em cada página. A figura depende das palavras para completar seu sentido e vice-versa. São livros infantis, mas com teor crítico. *Piggybook* (1986), por exemplo, que trata do papel social da mulher na família, conta a história de uma mãe, seu marido e seus filhos, abordando como ela mantém uma dupla jornada de trabalho. Além de seu emprego, ela executa todas as tarefas de casa sem nenhum auxílio – pelo contrário, os outros membros da família lhe dão ordens e não lhe destinam qualquer outro tipo de atenção. A mãe então resolve sair de casa e retorna apenas quando seu cônjuge percebe o valor que deve ser dado à execução das tarefas domésticas, bem como a necessidade da participação de todos os familiares, pois é dever de todos, não somente da mulher, contribuir para a organização do lar.

Os livros de Browne estimulam crianças de todas as idades, inclusive adultos, a pensar e discutir temas e valores sociais relevantes. Quando perguntado sobre sua opinião acerca da importância de álbuns ilustrados, Browne respondeu: “O ato de ver vem antes das palavras, e acredito que desenvolver o letramento visual é tão importante quanto o letramento verbal”.²

O autor acredita que pais e professores estão habituados a incentivar suas crianças a lerem livros sem imagens, com textos mais longos. Na verdade, em sua opinião, há grande relevância em saber interpretar imagens, e saber ler imagens é tão importante quanto saber ler palavras. Com frequência, crianças são levadas a pensar que amadurecer e tornar-se mais instruído significa deixar para trás livros com imagens e partir para o mundo somente das palavras. Nos termos de Browne, “a principal coisa que aprendi é quão ‘letradas’ para imagens as crianças são e como são capazes de interpretar essas imagens. Também descobri o quanto elas se divertem ao encontrar significados e histórias em pinturas”.

Os personagens de Browne são, muitas vezes, animais. A crítica literária interpreta que, se os personagens fossem humanos, as pessoas não teriam tanta facilidade de ler as críticas sociais feitas nos livros do autor. Em se tratando de animais

² Entrevista encontrada no site [HTTP://clubs-kids.scholastic.co.uk/clubs_content/7924](http://clubs-kids.scholastic.co.uk/clubs_content/7924). Acesso em: 15 de maio de 2013.

agindo como pessoas, a análise comportamental fica mais amena, menos amarga ao leitor.

3 MÉTODO DE INTERVENÇÃO

O presente trabalho descreverá sessões de intervenção psicopedagógica com uma aluna que apresenta o quadro de altas habilidades e que participou de atividades para verificar e desenvolver sua competência leitora. Neste trabalho, procura-se evidenciar o que a aluna compreende do que lê e que relações faz com os textos escritos e sua pré-concepção de mundo.

Quatro livros do autor Anthony Browne foram utilizados para realizar atividades de leitura desafiantes para a aluna: *Piggybook*, *Voices in the Park*, *The Gorilla* e *Changes*. O vocabulário e a extensão do texto não orientaram essa escolha dos livros, e sim a discussão e reflexão que suas histórias podem gerar. A intenção com as atividades foi despertar na aluna o senso crítico, a análise, a inferência e a reflexão.

3.1 Análise microgenética

Para a realização da pesquisa de campo, fez-se uso de uma abordagem metodológica qualitativa com aspectos da “análise microgenética”, amplamente utilizada nos trabalhos vinculados aos campos da psicologia e da educação. A fundamentação teórica da análise microgenética baseia-se nas proposições de Vygotsky acerca do desenvolvimento sociocultural do indivíduo (Góes, 2000).

Em suas obras sobre o signo, a palavra e a linguagem, Vygotsky defendeu que o método deve ser vinculado diretamente ao tema do estudo; em outras palavras, a metodologia não pode ser incoerente com o objeto de pesquisa. Estudos das funções psicológicas e relações sociais “[...] demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles utilizados nas ciências naturais” (Góes, 2000, p.3). Originou-se dessa demanda uma metodologia para as pesquisas centralizadas nas dimensões cultural, histórica e semiótica do funcionamento humano.

-Góes afirma que o termo “micro” não se refere ao curto espaço de tempo ou à curta duração do estudo, como propôs Wertsch (1985), mas sim à análise minuciosa e à atenção constante aos detalhes na análise das sessões. Nas palavras de Góes, a análise microgenética.

“[...] não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito” (2000, p. 5).

E Góes continua, sobre a segunda parte do termo “microgenética”:

“é genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que no presente, está impregnado de projeção futura” (2000, p. 6).

Assim sendo, cada sessão realizada requer atenção ao curso de ação do sujeito, aos detalhes de suas reações aos estímulos e provocações, e investiga os processos humanos que se originam nas dinâmicas emergentes entre psicopedagogo e cliente.

3.2 Delineando a pesquisa

-O estudo de caso realizou-se com uma aluna do 5º ano do ensino fundamental I, matriculada em uma escola particular do Distrito Federal. A aluna foi apontada pela escola e por testes padronizados como dotada de altas habilidades. Na turma da aluna, havia 20 educandos, uma professora e uma assistente. Eram alunos predominantemente brasileiros, mas outras cinco nacionalidades podiam ser encontradas entre eles. Nenhum deles foi reconhecido como do mesmo nível acadêmico que a aluna.

Com exceção das aulas de língua portuguesa e estudos sociais brasileiros, as aulas na escola são ministradas em inglês. As demais disciplinas são matemática, inglês, ciências, estudos sociais, artes e educação física.

As sessões de intervenção psicopedagógica organizadas para a elaboração deste trabalho, com duração média de 30 minutos, foram videogravadas e cuidadosamente transcritas para a análise posterior dos acontecimentos. A aluna foi retirada de sala de aula uma vez por semana para um atendimento individualizado com a pesquisadora para não interromper a atenção dos outros alunos.

Foram realizadas várias sessões, incluindo entrevistas com a família e com a professora regente, observação em sala de aula e análise de trabalhos prévios realizados pela aluna. Na intervenção da psicopedagoga, trabalhou-se um livro em cada uma das sessões.

4. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

4.1 Avaliação psicopedagógica

4.1.1 Demanda pelo assessoramento psicopedagógico

Uma intervenção psicopedagógica inicia-se em resposta a uma demanda de avaliação que pode ser trazida pela família, pela escola ou pelo próprio aluno. A partir da demanda, são tomados passos iniciais, como entrevistas, análises de dados e observações para elaborar as sessões de avaliação e intervenção. Sobre a demanda, Bonals e González afirmam:

A demanda refere-se a problemas que precisam ser resolvidos, situações suscetíveis de modificar, temas que devem ser trabalhados ou conflitos a solucionar. Pode-se entender como o momento inicial de um processo no qual refletimos, no mínimo sobre quem a formula, quem a recebe, o contexto em que ocorre e o conteúdo de que trata (2008, p. 24).

No caso estudado, a demanda foi formulada pela mãe, como descrito anteriormente, e pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), que identificou a aluna Carolina,³ de 10 anos, cursando o 5º Ano, como dotada de altas habilidades. Essa identificação se deu por meio do teste padronizado realizado pela escola.

Esse teste (MAP – *Measurement of Academic Progress*) é realizado por todos os alunos da escola, a partir do 2º ano, das séries iniciais até o último ano do ensino médio, em várias escolas americanas e internacionais. A pontuação é analisada comparativamente entre todas as crianças que realizam o teste naquele ano cursando a mesma série escolar. Entre uma certa pontuação e outra, a criança é avaliada se está no nível esperado para aquela série, ou se está abaixo ou acima daquele nível.

Carolina alcançou uma pontuação identificada como muito acima do nível esperado para uma criança cursando o 5º ano das séries iniciais. O teste indicou que seu desenvolvimento lógico matemático, não necessariamente em termos de conteúdo, era

³ Nome fictício para manter o anonimato da aluna.

de um aluno do 1º ano do ensino médio. Em termos de linguagem, a aluna encontrava-se acima de 99% dos alunos que realizaram a prova, e, segundo a análise do teste, podia ser considerada superdotada. Carolina tinha grande habilidade de interpretação de texto, amplo vocabulário e escrita desenvolvida para além de sua série/idade.

4.1.2 Entrevista com os pais

A partir dos dados coletados, inicialmente, por meio do teste e da demanda da coordenadora, foi marcada uma reunião com os pais na presença da aluna para que outras informações fossem coletadas. A reunião, em 1º de março de 2013, contou com a presença da pesquisadora, da professora regente, de ambos os pais e da aluna. Acredita-se que a presença da aluna seja fundamental para o processo de avaliação, pois esta também contribui com dados e pode demonstrar seu nível de interesse por um apoio a mais. Sabe-se que crianças talentosas podem ter grande entusiasmo ou rejeitar como um todo um suporte e uma atenção individuais, portanto, é necessário levar em conta o seu sentimento com relação aos eventos futuros.

Segundo Vilana (2008, p. 64), o contato inicial com o aluno para a intervenção psicopedagógica é de grande importância, pois,

“na conversa, contamos com a possibilidade de avaliar não apenas o que nos diz, mas também como e quais são as mensagens implícitas em sua atitude e sua atuação”.

A professora deu início ao encontro informando à pesquisadora que a aluna havia chegado recentemente de outra escola, nos Estados Unidos da América (EUA), e sido matriculada no segundo semestre do 5º ano. Até o momento da pesquisa, a aluna frequentava a escola havia pouco mais de um mês, apresentando participação ativa e grande interesse pelas aulas. A professora percebia um especial apreço da aluna pelas aulas de literatura e redação. Ela colocou ainda que a aluna não criticava ou corrigia seus colegas, e gostava de participar das aulas e dos trabalhos em grupo. Além disso, aproveitava o intervalo para brincar e correr pelo parque e pela quadra de esportes da escola, chegando do recreio sempre suada e contente.

Os pais relataram que, na escola anterior, a aluna havia completado o conteúdo de matemática da série que cursava e já estava se preparando para estudar a matéria do ano seguinte, quando se mudaram. Também disseram que ficavam perplexos com o volume de páginas lidas pela filha diariamente, o que por vezes se tornava um

problema. A aluna se dedicava à leitura de tal maneira que deixava outros afazeres negligenciados. A família estimava que sua filha, quando se encantava por uma história, lia até 200 páginas em um mesmo dia.

Ao conversarem com alguns profissionais da escola anterior, os pais se interessaram em conhecer cursos oferecidos pela universidade americana Johns Hopkins (JHU), que possui um programa de estudo a distância para jovens e crianças com altas habilidades. Seguindo o interesse da filha por ciências, matricularam-na em um curso *online* pela JHU de introdução à física. Obviamente, o curso apresentou grandes desafios para a aluna, com vocabulário e conceitos desconhecidos que exigiam certos pré-requisitos. Diante de tal desafio, a aluna se mantinha extremamente motivada e obstinada a terminar todas as lições oferecidas. O curso começou em janeiro de 2013 e tem previsão de término no início de julho. Até o momento da pesquisa, todas as tarefas e testes realizados pela aluna haviam sido pontuados com notas acima de 90% de aproveitamento.

Apesar do sucesso da filha no curso a distância, a família estava ansiosa devido ao pouco tempo que a criança tinha para dedicar-se a ele em casa. Havia um volume considerável de tarefas diárias designadas pela professora da escola e, portanto, sobrava pouco tempo para completar as atividades propostas pelo curso extracurricular. Os pais, então, perguntaram se seria possível a aluna, em vez de participar das aulas regulares de ciências na sala de aula, frequentar o laboratório de informática e trabalhar em seu curso de introdução à física. A professora concordou, pois acreditava que a aluna não teria dificuldades de apreender a matéria ministrada ao ler os capítulos e completar as atividades de casa para realizar as provas.

A expectativa dos pais era que a aluna pudesse continuar fomentando seu interesse pela leitura e desenvolvendo a escrita, mas reduzindo seu ritmo de aprendizagem de matemática.

A professora garantiu que poderia prover a diferenciação necessária para a aluna nas aulas de matemática, aumentando o grau de dificuldade dos exercícios e trabalhando a criatividade na elaboração de várias possíveis soluções. Porém, não dispensaria a ajuda e consultoria da pesquisadora na área da leitura e de escrita. Explicou que a aluna estava lendo um livro diferente daquele lido pelos demais alunos, mas que pediu para que ela lesse o dos colegas também, mesmo sendo mais fácil. A professora se perguntava como aproveitar essa leitura também para o aprendizado da aluna.—

4.1.3 Observação em sala de aula – matemática

Carolina demonstrava atenção ininterrupta à fala da professora regente e se dispunha a realizar as tarefas sem qualquer resistência aparente. O exercício proposto pela professora, para ser realizado em duplas, abordou soma de frações com denominadores diferentes. A questão não possuía uma resposta fechada e provocava raciocínio para além do cálculo. Dizia o seguinte:

A professora acabou de receber a notícia de que será mãe de uma menina! Seus alunos então resolveram fazer uma pesquisa sobre quem possuía irmãos e irmãs. O aluno A descobriu que $\frac{2}{5}$ dos alunos possuem um irmão e $\frac{2}{20}$ possuem uma irmã. O aluno B fez uma pesquisa diferente e descobriu que $\frac{5}{20}$ não possuem nem irmão e nem irmã. Será que a pesquisa do aluno B está correta se compararmos seu resultado com a pesquisa do aluno A?

A intenção do problema proposto pela professora era iniciar um pensamento crítico, que fosse além das informações oferecidas no texto. Se considerarmos apenas o que diz o problema, a resposta será que a pesquisa do aluno B está incorreta, pois se temos a informação de que $\frac{10}{20}$ possuem irmão ou irmã, pode-se dizer que $\frac{10}{20}$ não possuem nem um nem outro. Mas a intenção da professora era mostrar que os problemas matemáticos podem estar abertos para discussão, não necessariamente têm que ter uma resposta fechada. A resposta poderia ser afirmativa, pois em nenhum momento foram mencionados os alunos que tinham ambos irmão e irmã, que podiam representar uma porção da classe. Os alunos ficaram muito intrigados, inclusive a aluna observada.

Após a resolução no quadro e reflexão com os alunos, a professora conversou com eles sobre o conceito de volume. Um dos alunos levantou a mão e respondeu que consistia na quantidade de unidades cúbicas que cabem em um recipiente de três dimensões. A professora então entregou materiais diversos para a construção de cubos de vários tamanhos (centímetros, decímetros e metros cúbicos) e montou grupos de quatro alunos. A aluna em questão mostrou senso de colaboração e respeito às opiniões dos colegas. Ajudou a construir o cubo sem tomar a liderança, mas seguindo o ritmo dos outros, ouvindo os colegas e expressando suas ideias. A atividade foi interrompida com o término da aula. Na aula seguinte, com os cubos concluídos, os alunos estimariam

quantas unidades cúbicas cabiam em um determinado recipiente ou espaço de três dimensões.

4.1.4 Observação em sala de aula – leitura

A primeira parte da aula foi dedicada a um ditado que servia de treino para outro que se realizaria ao fim da semana. O ditado oportunizou o treino da escrita de palavras facilmente confundidas em suas grafias por conta de terem fonemas parecidos, como, no caso da língua portuguesa, o fonema /s/, que pode ser grafado pelas consoantes SS, Ç, SC e X. Mas, de 20 palavras, a aluna errou apenas 2.

O momento seguinte da aula envolveu uma atividade de vocabulário, na qual as crianças se uniam em grupos para atribuir significados a palavras desconhecidas. Além disso, deveriam dizer a que classe gramatical a palavra possivelmente pertencia. A aluna foi agrupada com alunos que possuíam níveis de dificuldades diferentes do seu. Por vezes, propôs alternativas de respostas que não foram aceitas pelos colegas, mas mesmo assim escreveu em sua folha o que achava. Celebrava quando suas sugestões se alinhavam com as dos outros participantes do grupo. A professora não deu as respostas corretas naquela mesma aula, pois a intenção era deixar essa parte como dever de casa: os alunos teriam que pesquisar no dicionário e analisar o verbete que mais se aproximava da palavra flexionada.

Abaixo encontra-se um quadro-resumo representando o que se pôde perceber do comportamento da aluna diante das atividades propostas tanto na aula de matemática como na de leitura:

Indicadores	Aspectos a considerar
Motivação para o trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Sem motivação<input checked="" type="radio"/> Motivado para todos os temas<input type="radio"/> Motivado para a maioria dos temas<input type="radio"/> Motivado para alguns temas concretos<input type="radio"/> Motivado para aspectos não

	escolares
Ritmo de trabalho	<input type="radio"/> Adequado <input type="radio"/> Lento <input checked="" type="radio"/> Rápido <input type="radio"/> Variável
Constância no esforço	<input type="radio"/> Sem constância <input type="radio"/> Capacidade de atenção e de concentração <input checked="" type="radio"/> Desejo de superação
Atitude em face de erros e/ou dificuldades	<input type="radio"/> Frustração <input checked="" type="radio"/> Aceitação <input type="radio"/> Abandono <input checked="" type="radio"/> Perseverança
Resposta às mudanças nas rotinas de trabalho	<input checked="" type="radio"/> Tolerância <input type="radio"/> Negação <input type="radio"/> Abandono <input type="radio"/> Desorientação <input checked="" type="radio"/> Resposta reflexiva <input type="radio"/> Reflexão não-reflexiva
Autonomia no trabalho	<input checked="" type="radio"/> Pode trabalhar sozinho se conhece a tarefa <input type="radio"/> Dependência do adulto <input type="radio"/> Independência do adulto
Hábitos de organização do material escolar e dos deveres	<input type="radio"/> Com frequência não faz os deveres <input checked="" type="radio"/> Pasta <input type="radio"/> Ordem <input type="radio"/> Cuidado e manutenção <input checked="" type="radio"/> Esquecimentos <input checked="" type="radio"/> Agenda

Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Tem iniciativa ☒ É colaborativo e participa ☒ Ajuda os outros ○ Não participa ○ Tem dificuldade ○ Isolado
-------------------	--

Fonte: Alvarez, L.; Coma, R., Adaptação de materiais da EAP.

4.2 Sessões de intervenção psicopedagógica

EPISÓDIO 1 – 1ª intervenção psicopedagógica (6 de maio de 2013): Vozes no parque!

Para a primeira sessão com a aluna, em 6 de maio de 2013, foi escolhido o livro *Voices in the park*, de Anthony Browne (1998). Esse livro possui características facilmente reconhecidas como de *postmodern picture books*, pois não segue uma ordem linear de acontecimentos e há uma codependência entre texto e imagem para interpretar o sentido completo da história. O livro conta a versão de quatro pessoas sobre um mesmo acontecimento. Uma mãe e um filho de classe média alta e um pai e uma filha de classe média baixa estão em um parque e se relacionam uns com os outros de formas completamente diferentes. Na interpretação da pesquisadora, Browne levanta uma crítica à sociedade, muitas vezes preconceituosa, e também uma reflexão sobre como perspectivas pessoais podem mudar realidades.

Objetivo

Identificar, por meio das vozes dos personagens, como a aluna reescreve a história, a partir da junção da voz do personagem, da imagem e do texto escrito.

Contexto da sessão: procedimento e material utilizado

O livro *Voices in the park* (Vozes no parque) foi lido pela aluna em voz alta. Após a primeira leitura, a pesquisadora fez a segunda leitura, também em voz alta, para a aluna. Ao final desse primeiro momento, houve uma conversa analisando as imagens e o conteúdo do livro, levando em consideração qual ideia o autor quis expressar ao trazer

quatro versões para a mesma história. Além disso, buscou-se entender a relevância das figuras para a compreensão do livro.

No segundo momento da atividade, foi pedido à aluna que escrevesse um pequeno conto a partir de cada personagem e seu ponto de vista sobre a narrativa.

Resultados obtidos e discussão

Carolina começou a ler o livro e de imediato percebeu que a narradora era a personagem feminina da história, então projetou uma voz séria, a qual foi alterada depois para a leitura das falas dos outros personagens. Quando fez a leitura das falas do pai, engrossou a voz; para a voz do menino, leu lentamente e com ar cansado; já para a leitura da menina, o fez com entusiasmo. Admirou-se com a história, demonstrando seu contentamento com expressões e interjeições de surpresa e interesse a cada página.

Pesquisadora: *O que você achou do livro?*

Carolina: *Eu acho que os dois personagens querem ser amigos, mas os pais não querem isso. E a mãe do menino não quer que ele seja amigo da menina.*

Pesquisadora: *E por que você acha isso?*

Carolina: (a aluna recorre a um trecho do livro): *Porque a mãe diz “Carlos, venha aqui de uma vez!”, e ela também descreve a menina como “tendo a aparência rude”. Ela não gosta da menina.*

Pesquisadora: *E você percebeu a diferença de percepções de cada personagem sobre a mesma situação?*

Carolina: *A primeira versão é da mãe, depois do pai, depois do menino e depois da menina. A da mãe é mais rígida e nervosa, a do pai é triste, a do menino é triste também, mas a visão da menina é alegre. A mãe é esnobe, ela não quer nem saber da menina. A menina termina a história preparando um chocolate quente para o pai com muito carinho.*

Pesquisadora: *O que você achou mais interessante no livro?*

Carolina: *Como as crianças e os cachorros brincaram e se tornaram amigos. É engraçado como tudo faz sentido. A menina com o menino e os dois cachorros. É muito legal.*

Pesquisadora: *Vamos analisar as imagens e falas de cada personagem?*

Carolina: (abre o livro na versão da menina): *Uau! Olha as árvores em forma de frutas! Que legal! E ela está o tempo todo sorrindo! Tudo é muito colorido! Olha aqui, onde*

eles estão no coreto, acima do coreto está escuro, já é de noite. Mas abaixo do teto é azul claro, está de dia, como se estivesse tudo bem. E as estátuas são engraçadas, os gorilas estão usando calção de banho! E no fim o menino está triste. Será que eles vão se ver de novo?

Pesquisadora: *E a visão do menino, como é?*

Carolina: *Olha, o quarto dele é escuro, todo cinza, credo! Olha! Olha! Tudo em forma de chapéu!*

Pesquisadora: *E esse chapéu parece o de quem?*

Carolina: *O chapéu da mãe dele! É mesmo! Olha! Até a árvore tem formato de chapéu! As nuvens também! Tudo cinza. Mas nos postes de luz tem nuvens! Por que será? Até a sombra dele tem chapéu!*

Pesquisadora: *Mas será que é a sombra dele mesmo?*

Carolina: (com ar de espanto): *Não! É da mãe dele! É verdade! (Virando a página) Você está vendo que do lado da menina está claro e do lado do menino está escuro e cheio de nuvens cinza? A menina que faz ele ficar feliz, porque depois tudo fica mais colorido, com flores nas árvores e o céu azul. Mas a carinha do menino, não parece que ele está se divertindo tanto. Só quando ele sobe na árvore. E depois ele vai triste pra casa e já não tem mais tanta cor alegre.*

Pesquisadora: *E o pai da menina? Como é a perspectiva dele?*

Carolina: *Ele parece cansado. Chateado. Na rua as coisas estão muito sujas e escuras. Tudo muito triste, até as pessoas nos quadros estão tristes. Ele precisa de um emprego e está procurando no jornal. Os braços dele são de homem e não de gorila!*

Pesquisadora: *Por que você acha que os personagens são gorilas e não humanos?*

Carolina: *Para chamar a atenção das pessoas! Tem muito livro com personagens que são pessoas. Acho que escolheram gorilas para atrair as pessoas, mesmo!*

Pesquisadora: *Mas mesmo assim você acha que as pessoas conseguem se identificar com a história?*

Carolina: *Acho que sim, porque as atitudes dos personagens são de pessoas. Não de animais. Então, as pessoas conseguem se identificar.*

Pesquisadora: *Como é a volta do parque? (No livro, a ida da menina com o pai ao parque é escura e triste, mas a volta é cheia de vida e colorida.)*

Carolina: *Uau! Olha só! As janelas são coloridas, e tem coraçõezinhos e estrelinhas nos prédios! E as árvores têm luzinhas, o poste de luz virou uma florzona! O mendigo*

agora está dançando e os quadros viraram pessoas de verdade, que também estão dançando! Dá pra ficar horas só analisando as imagens, não é?

Pesquisadora: Dá mesmo! E por que você acha que a imagem mudou tanto na volta do parque para casa?

Carolina: Porque a menina estava feliz e contou tudo o que tinha feito para o pai e ele ficou feliz também!

Pesquisadora: Se o humor da pessoa muda, como ela enxerga o que está em volta também muda?

Carolina: É, professora, acho que sim!

Pesquisadora: E a mãe do menino, como ela vê tudo isso?

Carolina: O dia até que está claro e a casa é simples. Ela nem se importa com o que está ao redor dela. Já sabe tudo, parece. Ela olhou para o pai da menina com uma cara esquisita! Ela grita tão alto para chamar o filho dela que até a árvore balança! Olha a árvore pegando fogo!

Pesquisadora: Por que você acha que a árvore está em chamas?

Carolina: Porque ela está chateada, então, a árvore é como se fosse o coração dela!

Pesquisadora: Você gostou do livro?

Carolina: Muito! E é um livro quase só de figuras!

Pesquisadora: Pois é, as imagens completam o sentido do texto.

Carolina: As imagens às vezes dizem mais que o texto!

A pesquisadora pediu para a aluna contar as quatro versões da história como se estivesse conversando com um amigo. A aluna pediu para ter o livro aberto na sua frente, pois achou a tarefa bastante difícil: “É difícil contar o que está na figura”.

Abaixo encontram-se as produções da aluna. A pedido da pesquisadora, ela tentou transmitir apenas com palavras a história que o autor Anthony Browne contou com imagens e texto. Os textos foram produzidos pela aluna em inglês e traduzidos pela pesquisadora para o português, mantendo ao máximo a fidelidade ao original.

Perspectiva da mãe

Era hora de caminhar com a cadela e meu filho Charlie. Quando chegamos no parque, um cachorro maltrapilho aproximou-se de nossa cadela, Victória. Ele começou a cheirar atrás dela. Disse a ele para ir embora, mas ele não ouviu e começou a perseguir Victória por todos os lados. Falei para Charlie sentar do meu lado enquanto

pensava sobre o jantar. Quando estava decidindo sobre se Charlie comeria espaguete ou não, percebi que Charlie havia sumido. Comecei a ficar muito preocupada e chamei seu nome tão forte e tão alto que posso jurar que as árvores balançaram. Avistei Charlie com uma menina e mandei que viesse de uma vez. Meu orgulho estava queimando como um fogo ardente. Fui rápido para casa.

Perspectiva do pai

Estava começando a ficar cansado de ficar em casa. Então, falei com Smudge para pegar seu casaco, pois íamos levar Albert para passear. Nossa rua é cheia de paralelepípedos e há sempre muitos mendigos pedindo por comida. Todos os dias tem quadros de pinturas tão tristes que você até sente pena deles. Albert ama o parque. Ele tem a energia de um trator. No banco tinha uma senhora com seu filho. Olhei o jornal na esperança de achar uma oferta de emprego, “você tem que ter alguma esperança”. Smudge tagarelou feliz e isso me ajudou a me animar. Na verdade, eu podia jurar que os quadros e o mendigo estavam dançando! O poste de luz se tornou uma grande flor!

Perspectiva do menino – Charlie

Minha mãe decidiu que era hora de nosso passeio. Victória foi brincar com outro cachorro. Eles pareciam estar se divertindo muito, diferente de mim. Nós sentamos no banco do parque. Estava pensando em como o mundo é preto e cinza quando vi uma menina sentada do outro lado do banco. Ela me perguntou se eu queria ir no escorregador. Meu mundo, de repente, se iluminou e eu disse sim. A menina escorregava muito rápido. Os cachorros corriam pelo parque, como amigos fazem. Comecei a imaginar o mundo de forma diferente. Imaginei os rabos e cabeças dos cachorros trocados e eu realmente ri bem alto. Mostrei à menina como escalar árvores e ela me disse que o nome dela era Smudge. Gostei dela e quando minha mãe me chamou para voltar para casa, pensei se ela estaria no parque da próxima vez.

Perspectiva da menina – Smudge

Papai queria sair de casa. Então, nós decidimos levar o Albert para caminhar. Nós passamos pelo poste de luz e as árvores de cabeça para baixo quando, finalmente, chegamos no parque. Albert odeia sua coleira e ficou muito feliz quando se soltou e cheirou a parte de trás do outro cachorro. O outro cachorro não se importou, mas a dona ficou com raiva. Ela estava usando um lenço florido. Nós sentamos no banco perto de um menino com a moça do lenço. Nós brincamos na gangorra perto dos postes de luz vermelhos. O menino não falava muito, mas mais tarde ele foi mais amigável. Aprendi que o nome dele era Charlie. Quando Albert e Victória tomaram banho na fonte com peixes de verdade e pessoas usando roupa de banho, nós dois morremos de rir. Também brincamos no carrossel alegre até a mãe do Charlie nos chamar. Ele me deu uma flor, e quando ele foi embora ele parecia um pouco triste. Conteí tudo sobre o Charlie para o meu pai. Quando cheguei em casa, coloquei a flor em uma caneca e fiz chocolate quente para o papai.

Percebe-se que Carolina possui uma compreensão bastante aprofundada dos fatos. Analisou cada versão dos personagens e descreveu os sentimentos que ditavam a percepção de cada um. A aluna analisou o pai, que, inicialmente, estava triste – portanto, sua visão do ambiente era escura e sombria –, mas com a alegria contagiante da filha tornou-se contente e o cenário ficou mais colorido e iluminado. Ao analisar a versão da mãe, Carolina usou a palavra “esnober” para descrever a personagem por não querer que seu filho brincasse com a outra criança no parque. Quando questionada sobre o motivo para a mãe desgostar da menina, respondeu que a mãe viu com maus olhos a “aparência rude da menina”.

Uma particularidade do livro, que permitiu uma situação não convencional de releitura, é a não linearidade dos fatos, de modo que Carolina pôde analisar a história de trás para frente. Começou verificando a história contada pela menina, que, na verdade, é a última “voz” do livro. Segundo Goldstone,

“as partes da história podem estar misturadas ou ausentes, o leitor pode mover-se de trás para frente no texto, e múltiplas histórias podem coexistir em um mesmo texto.” (2001, p. 363).

Carolina precisou recorrer ao livro para transcrever a história, mas não porque não havia entendido, e sim porque sentiu dificuldade de descrever com palavras o que estava sendo dito com imagens. Carolina demonstrou que temia errar, que sentia necessidade de ser fiel à história, sem coragem de arriscar. Uma característica comum

em alunos com altas habilidades é “a intolerância à imperfeição em si e nos outros”; e, portanto, o educando “[...] limita suas opções para evitar tomar riscos” (Winebrenner, 2001, p. 11).

O objetivo da atividade proposta foi alcançado na medida em que se verificou como a aluna leu a história e foi capaz de fazer as reflexões e críticas intencionadas pelo autor. Como afirma Anstey sobre o que essa nova categoria de livros pode oferecer, “o formato e estruturas inesperadas, múltiplos sentidos, e oportunidades para análises críticas são características que podem ser encontradas nos *Postmodern Picture Books*” (2002, p. 444).

EPISÓDIO 2 – 2ª intervenção psicopedagógica (14 de maio de 2013): Mudanças-

Para a sessão seguinte, em 14 de maio de 2013, na intenção de provocar um pensamento mais livre sobre o enredo da história, optou-se por cobrir os textos das páginas e deixar, apenas, as imagens para serem analisadas pela aluna. Em seguida, ela foi estimulada a escrever uma nova história de acordo com o que interpretava das imagens.

O livro escolhido, intitulado *Changes* (1990), conta a história de um garotinho que escuta seu pai dizer, em uma manhã de terça-feira, que as coisas iriam mudar. A partir desse momento, o garoto passa a ver os móveis da casa e diversos outros objetos se transformando em animais selvagens, como: gorilas, crocodilos, aves pretas e elefantes. Em um dado momento, o menino vai assustado para seu quarto e apaga a luz. Quando seus pais retornam para casa, sua mãe traz nos braços a irmãzinha do personagem, que acabara de nascer.

Browne brinca com os sentimentos da criança, que não sabe a quais mudanças o pai referiu-se pela manhã. Sua imaginação de menino, então, transforma o que está a sua volta em bichos que amedrontam, simbolizando o medo da tal mudança. Quando o personagem principal percebe que, na verdade, é sua irmã que nasceu, tudo volta ao normal e nada mais parece tão amedrontador assim.

Objetivo:

Verificar a interpretação e leitura das imagens contidas no livro sem acesso às palavras, mas assumindo o papel de escritora do texto após a análise das imagens.

Contexto da sessão: procedimento e material utilizado

A pesquisadora cortou pedaços de cartolina e cobriu todos os textos do livro. Pediu, então, que a aluna escrevesse por cima do papel de acordo com suas análises de cada figura. Em um segundo momento, a aluna teve acesso ao texto e fez a releitura do que ela havia escrito.

Resultados obtidos e discussão

Mesmo com o estímulo da pesquisadora, Carolina preocupou-se, apenas, em escrever sobre o que estava presente em cada página, descrevendo cada cena de acordo com a imagem concreta. A aluna não se interessou em expressar tanto o sentimento do personagem e o que poderia ser a causa dos eventos retratados nas figuras.

A pesquisadora começou a atividade perguntando à aluna o que ela achava do título e da capa do livro.

Carolina: *Acho que é uma história que vai falar sobre mudanças.*

Pesquisadora: *Que tipo de mudanças?*

Carolina: *Mudanças da vida, ué!?*

Após a releitura com as frases do autor expostas, a pesquisadora continuou a análise com a aluna.

Pesquisadora: *Você conseguiu prever que a mudança que viria seria a irmãzinha do personagem?*

Carolina: *Não! Foi surpresa, mesmo! Foi muito interessante porque os animais despistam a gente.*

Pesquisadora: *E então, por que você acha que o menino estava vendo animais em vez dos móveis da sala?*

Carolina: *O pai dele disse que as coisas iam mudar dali pra frente. Aí, ele começou a imaginar coisas, a ver mudanças em todos os lugares.*

Pesquisadora: *Você acha que tem algum significado específico para esses animais serem a mudança que o menino imaginou?*

Carolina: *Acho que ele achou que ia ser selvagem, que talvez eles pudessem ir morar na selva, ou alguma coisa assim.*

Na fala da aluna, durante as sessões, percebe-se que ela sente muita vontade de participar da discussão e que fica bastante à vontade para expressar sua opinião. E, ainda, que ela expressa sua opinião ao mesmo tempo em que pensa sobre ela. À medida que a pesquisadora vai formulando a pergunta, Carolina já se acha pronta para dar a resposta; não se permite gastar mais tempo para refletir em silêncio, e prefere responder ao mesmo tempo em que reflete. Não necessariamente são respostas curtas; Carolina justamente vocaliza seus pensamentos. O que ocorre é a uma forte necessidade de se expressar e de conversar com a pesquisadora.

A professora, quando encontrou com a pesquisadora, relatou que Carolina sempre voltava contente para a sala após a sessão, e que gostava muito da atenção individual recebida da pesquisadora.

EPISÓDIO 3 – 3ª Sessão de intervenção psicopedagógica (21 de maio de 2013): Os porcos!

A terceira sessão foi realizada em 21 de maio de 2013 com o livro *Piggybook* (1987). O livro conta a história de uma mãe com um marido e dois filhos. Eles, apenas, dão ordens a ela e esperam que todo o trabalho de casa seja feito por ela sem nenhum auxílio. Certo dia, a mãe resolve sair de casa e chama sua família de “porcos”. A ilustração mostra o pai e os filhos transformados em porcos e agindo como tais. Finalmente, após alguns dias, a mãe retorna e encontra sua família desesperada pelo seu retorno e disposta a mudar. No final, os homens da casa estão fazendo as tarefas domésticas e a mãe conserta o carro.

O autor explora o tema do papel da mulher, ainda, enfrentando as mudanças de paradigma que se iniciaram na década de 1980. A Segunda guerra mundial abriu as portas do mercado industrial para as mulheres e deu início à discussão sobre o papel delas na sociedade. Esse diálogo permanece até hoje, trazendo debates sobre os preconceitos sofridos por mulheres em ambientes de trabalho e, também, no trabalho em casa, como algo a ser dividido entre os membros da família. Atualmente, esse debate tem diferentes respostas em cada país e em cada cultura. Existe certo e errado nessa questão? Browne assume uma posição de empatia pelas mulheres e discute o tema

advogando a favor de uma divisão de tarefas e da possibilidade de o sexo feminino realizar tarefas que eram consideradas apenas masculinas, como consertar o carro.

Objetivo

Observar como a aluna interpreta o texto com as imagens e sem imagens. Que diferença a imagem faz na leitura do livro e qual é a importância de saber ler as imagens?

Contexto da sessão: procedimento e material utilizado

A pesquisadora fez a leitura do livro duas vezes consecutivas. A primeira leitura, em voz alta, foi sem mostrar as imagens, apenas lendo as palavras. A segunda leitura foi a combinação dos dois textos, o não verbal e o verbal, para que o sentido pudesse ser completo.

Resultados obtidos e discussão

A pesquisadora começou analisando a capa do livro, que mostra a personagem da mãe carregando nas costas o marido e seus dois filhos.

Pesquisadora: *O que você pode ver na capa?*

Carolina: *A mãe está carregando todo mundo nas costas e não está feliz. Está todo mundo feliz, menos ela. Porque ela tem o peso de todo mundo nas costas. Estão dependendo dela, ela faz tudo por eles, se ela cair vai todo mundo cair em cima dela.*

A pesquisadora explicou para Carolina que lia o livro duas vezes, uma apenas com o texto verbal e outra com as imagens também. Durante a primeira leitura, a aluna fez a seguinte observação:

Pesquisadora: *“E os filhos chegavam de sua escola muito importante. E o pai chegava de trabalho muito importante.”*

Carolina: *Tudo é importante, menos a mãe.*

Carolina é perspicaz ao ouvir a descrição da escola e do trabalho, mas nada foi dito pelos personagens sobre as tarefas que a mãe realizava. Mais adiante na história, quando a personagem da mãe saiu de casa, a aluna suspirou:

Carolina: *Espero que ela esteja na praia descansando.*

A aluna sentiu que a personagem da mãe deveria estar cansada de tanto trabalhar fora e dentro de casa e desejou que ela estivesse descansando em algum lugar paradisíaco. -Ao final da história, a pesquisadora perguntou o que a aluna havia achado da história.

Carolina: *É engraçada! Eles fazem barulho de porcos, mesmo: “guinchou”, “fungou”, “bufou”. É como se depois que a mãe disse que eles eram porcos, eles acabaram se tornando porcos de verdade! Dá até pra imaginar os porcos com roupas de gente. Acho que a história é sobre justiça. A mãe tinha que fazer todo o trabalho; era ela quem tinha que cozinhar, lavar a louça, passar toda a roupa e todas as outras coisas. Os filhos e o pai estavam o tempo todo mandando, como se fossem realeza.*

Pesquisadora: *Você acha que eles consideravam os sentimentos da mãe?*

Carolina: *Não. Do contrário, por que eles fariam isso? Eles são muito egoístas! E é engraçado como eles tiveram que passar horas para cozinhar depois que a mãe foi embora e, ainda sim, a comida era horrível.*

Pesquisadora: *E você acha que eles tendo que passar horas e horas cozinhando, finalmente deram valor a tudo o que a mãe fazia?*

Carolina: *Sim, porque ela fazia as coisas bem rápido, ela já tinha prática. Ela fazia tudo e ainda ia trabalhar. Tudo isso e ninguém dizia um “obrigado”! Que grosseria!*

Carolina sentiu que a mãe estava sendo explorada pela família, que não havia divisão das tarefas domésticas e que o sentimento para com a mãe era de indiferença, como se houvesse algo de errado na conduta dos personagens masculinos. A aluna expressou sua indignação com esse comportamento com as falas “Eles são muito egoístas!” e “Que grosseria!”. Além disso, comparou o relacionamento dos filhos e do pai com a mãe ao de monarcas e seus escravos, dialogando com conhecimentos prévios. Vejamos a seguir:

Pesquisadora: *Este livro é de 1987. Você acha que o autor está falando do papel da mulher naquele tempo?*

Carolina: *Não faz muito tempo que as mulheres conseguiram o direito de votar. Antes, os homens tinham um emprego e as mulheres ficavam em casa cuidando da casa e dos filhos. O homem tinha o dinheiro, a propriedade da terra, o homem tinha tudo e para quê era a mulher? A mulher era para limpar, cozinhar, cuidar dos escravos e das*

crianças. Era assim. Elas não tinham lugar. Tudo isso para os homens terem seus empregos importantes. Muito ruim. Os meninos iam para a escola, as meninas ficavam em casa para aprender a cuidar da casa.

Pesquisadora: E isso mudou com o tempo?

Carolina: Sim, as mulheres se deram conta de que eram injustiçadas e protestaram. E me parece certo, porque elas tinham que fazer todo o trabalho!

Pesquisadora: Você consegue se imaginar sem poder estudar e sonhar com ter um emprego?

Carolina: A única coisa que não posso imaginar é vida sem livros. Acho que minha cabeça explodiria.

Pesquisadora: Mas na história parece que a mãe tem todos os direitos, mas é um tanto sobrecarregada.

Carolina: É verdade, muito injusto. O pai e os filhos são a realeza e a mãe é escrava. A mãe tem todos os direitos, de trabalhar fora, ter seu dinheiro e votar, mas em casa ela ainda é uma escrava. Então, não faz muita diferença. O trabalho tem que ser dividido.

Pesquisadora: Você acha que isso ainda acontece nos dias de hoje?

Carolina: Acho que sim. Provavelmente sim. Devem ter alguns lugares por aí em que a mulher ainda faz tudo sozinha.

Carolina, ao ser provocada pela pesquisadora acerca do papel da mulher na sociedade, demonstrou sentimento de indignação e buscou trazer a história do direito das mulheres para sustentar seu argumento. Uma abordagem para complementar essa sessão seria trazer a história da mulher na luta pelo voto e no mercado de trabalho, mas também as injustiças sofridas pelo sexo feminino na atualidade. Winebrenner (2001) assinala que uma das atividades que pode ser realizada para complementar e desafiar crianças com altas habilidades é pesquisar sobre biografias de pessoas que vivenciaram situações semelhantes às descritas no livro.

A segunda leitura foi feita pela aluna, dessa vez podendo ver as imagens. A pesquisadora chamou a atenção da aluna para o fato de que a personagem da mãe não possuía rosto. A aluna não soube interpretar o porquê. Carolina também percebeu que a casa, o jardim, o carro e a garagem eram descritos como “bonitos”, mas não a mãe.

Carolina: As imagens em que a mãe aparece estão mais envelhecidas, escuras. Olha! Nas imagens, as coisas começam a ter formatos de porcos! A sombra do pai é de porco!

A maçaneta, o vaso, o relógio, a lua! É incrível o que você pode achar se você só parar e olhar! Agora, enquanto eles estão trabalhando, a imagem também ficou amarelada! É porque não estão gostando de trabalhar!

A pesquisadora chamou a atenção para a imagem em que os filhos e o pai estão comendo coisas achadas no chão. A imagem causou impacto em Carolina.

Pesquisadora: *Você acha que essa é uma imagem forte?*

Carolina: *É forte, eles estão se escondendo da mãe.*

Pesquisadora: *Você acha que estão se escondendo? Para mim, parece que estão comendo do chão.*

Carolina: *Eles estão, é verdade.*

Pesquisadora: *Você está certa, eles podem estar se escondendo.*

Carolina: *Se escondendo de vergonha. Comendo do chão e se escondendo no chão de vergonha.*

Ao final do livro, a personagem da mãe está consertando o carro e sente-se feliz por fazê-lo, enquanto o pai e os dois meninos a ajudam com as tarefas da casa.

Pesquisadora: *Por que você acha que consertar o carro faz a mãe feliz? Ela poderia estar feliz descansando, mas está consertando o carro.*

Carolina: *Ela gosta de mecânica, um jeito de sair de casa um pouco e fazer algo diferente.*

Pesquisadora: *Nas páginas anteriores, os meninos estão fazendo tarefas que podem ser consideradas de mulher. Então, será que na última página ela está querendo mostrar que todos podem fazer qualquer coisa?*

Carolina: *Não só homens ou mulheres podem fazer alguma coisa. Todos podem tentar.*

A pesquisadora estava tentando verificar como a aluna interpretava a última página do livro, que mostra a mãe feliz consertando o carro. Qual era a intenção do autor por trás dessa imagem? (A pesquisadora perguntou sobre a possibilidade de homens e mulheres executarem o mesmo trabalho e acabou por influenciar a resposta da aluna).

Pesquisadora: *Você acha que fez diferença ler com as imagens e sem as imagens?*

Carolina: *Com certeza! Fez muita diferença! Eu nunca imaginaria todos esses detalhes. Poderia usar a minha imaginação, mas tudo que pensei foi na sujeira que eles fizeram, não na transformação das coisas.*

Pesquisadora: *Faz diferença para a história?*

Carolina: *Faz! Você entende coisas que não estão escritas no texto. Tudo se transforma em porcos! Como se estivessem em um chiqueiro mesmo! Quando a gente estava lendo pela primeira vez, fiz imagens na minha cabeça de como eu achava que as coisas eram, mas depois, na segunda leitura, as imagens na minha mente foram substituídas pelas do autor. É como trocar o novo pelo velho.*

-Carolina verificou que as imagens complementam as ideias do texto, porém também pôde utilizar sua imaginação, suas vivências e seus conhecimentos prévios para completar a história. -Os autores de *postmodern picture books* podem não prover todas as informações e deixar a cargo do leitor completar a história. Leitores precisam ativamente ser coautores do livro, cobrindo lacunas, clarificando partes ambíguas e criando histórias secundárias para os personagens (Goldstone, 2001).

Pesquisadora: *No final do livro, o pai e os filhos estão sorrindo ao fazerem as tarefas de casa, enquanto que, quando a mãe saiu de casa, era difícil para eles trabalharem. O que mudou?*

Carolina: *Agora eles querem que a mãe fique e nunca mais vá embora. O pai está sorrindo porque ele sabe que a mãe vai fazer a parte dela também e eles não vão precisar fazer tudo sozinhos. Quando a mãe saiu de casa, eles ainda estavam em choque.*

Eu percebi no final, quando diz que eles começaram a gostar de cozinhar, já estavam aprendendo a cozinhar e a apreciar o que a mãe fazia. E a mãe tem um rosto no final, como se, finalmente, ela tivesse importância para os outros personagens e, por isso, tem uma expressão de satisfação.

Eu acho também que a mãe só saiu por um dia, mas o pai e os filhos sentiram que ela ficou fora por muito mais tempo. Eles ficaram desesperados achando que ela nunca mais iria voltar.

Pesquisadora: *Então é muito importante observar as imagens, não é? Porque as imagens podem te dizer ainda mais sobre um acontecimento.*

Carolina: *Nós interpretamos o que as palavras significam como interpretamos notas musicais e equações matemáticas. E, no caso desses livros, interpretar as palavras tem o mesmo valor que interpretar as imagens.*

Carolina percebeu, ao final da análise, a importância da leitura das imagens de forma crítica e aprofundada. Cabe salientar que, por vezes, as imagens nesse tipo de literatura podem dar espaços para a criação do leitor. Assim como o texto deixa espaço para a coautoria do leitor, as imagens provocam a imaginação para a criação conjunta da história (Goldstone, 2001).

EPISÓDIO 4 – 4ª Sessão de intervenção psicopedagógica (29 de maio de 2013): O Gorila-

A quarta sessão foi realizada em 29 de maio de 2013, utilizando-se do livro *The Gorilla*. A história conta sobre uma garotinha que adora gorilas. Seu pai está sempre muito ocupado e nunca pode dar atenção a ela. Na véspera de seu aniversário, a menina ganha um gorila de pelúcia de seu pai. Durante a noite, ela sonha que o gorila tomou forma de gente e a levou para passear como gostaria que seu pai fizesse. Quando acorda, o pai a leva para o zoológico e deixa o leitor livre para imaginar o que vem a seguir. Browne torna realidade os sonhos de todas as crianças de receber atenção e carinho dos pais através de uma história cheia de fantasia.

Objetivo:

Verificar a interpretação da história feita pela aluna, provocar seu pensamento crítico e sua imaginação.

Contexto da sessão: procedimentos e materiais utilizados:

O livro *The Gorilla* (O Gorila) foi lido pela aluna duas vezes e a pesquisadora fez alguns questionamentos acerca da interpretação da história. Em um segundo momento, foi pedido à aluna que reescrevesse o final do livro. *The Gorilla* é a história de uma menina que não recebe nenhuma atenção de seu pai no dia a dia porque ele parece muito ocupado para ficar com ela. Até que chega o dia do aniversário da menina! Ela adora gorilas e seu pai lhe dá um gorila de pelúcia de presente. A

menina, então, sonha que o gorila toma forma de gente e a leva para passear, como ela sempre quis fazer com seu pai. Na manhã seguinte, ela acorda, o gorila volta a ser de pelúcia, e seu pai pergunta se ela quer ir ao zoológico. Há, na história, um paralelismo entre o pai e o gorila.

Resultados obtidos e discussão

No primeiro momento, a aluna teve a oportunidade de ler a história para si e para a pesquisadora (duas vezes). A pesquisadora, após a primeira leitura, conversou com Carolina para saber como ela havia interpretado os eventos da história.

Pesquisadora: *O que você achou do livro?*

Carolina: *Muito legal! É a história sobre um pequeno gorila e essa menina que ama gorilas. Ela usa o cabelo em rabo de cavalo e a cabeça fica com o formato pontudo como a cabeça de um gorila. É estranho! E o gorila de pelúcia se torna um gorila de verdade!*

Pesquisadora: *Sobre o que você acha que é esta história?*

Carolina: *Acho que é sobre amor.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Carolina: *Porque o pai dela nunca tem tempo pra nada, está sempre trabalhando ou muito cansado. A menina ama gorilas e ganha um gorila de presente. Aí, ela passa a amar o gorila como se fosse o pai dela. Ela ama muito o pai dela, mas ela pode demonstrar esse amor através do gorila. E, no final, ele dá atenção à filha e ela consegue se conectar ao pai. O pai se tornou o gorila.*

Pesquisadora: *O gorila de brinquedo se torna a figura do pai dela?*

Carolina: *Isso! É como o pai dela mesmo! Eles fazem tudo o que ela gostaria de fazer com o pai; eles vão ao zoológico, ao cinema, dançam no parque; coisas que o pai nunca a levou pra fazer. Então é amor, porque ela amou o gorila assim como ela ama o pai dela.*

A análise da aluna demonstra que ela buscou mais características dos sentimentos dos personagens, em vez de apenas ler o enredo da história. Ela tentou interpretar o motivo de o gorila ter se personificado e agido como a personagem gostaria que seu pai agisse. Analisou os personagens de forma mais complexa, dando importância ao que não estava sendo dito no texto, apenas fazendo inferências do

porquê dos acontecimentos. Pode-se dizer que Carolina caminha em direção a ser uma leitora competente, pois, como afirma Lopes de Oliveira (2011 p. 128), ser um leitor competente “[...] não é apenas compreender o que está explícito, mas o que está implícito no texto [...]. É ainda aquele que, além dos sentidos das palavras, descobre também o significado das pausas, dos silêncios, da pontuação, pois nenhum texto é neutro e desprezioso [...]”.

Pesquisadora: *Você recomendaria esse livro a alguém?*

Carolina: *Sim.*

Pesquisadora: *A quem você recomendaria?*

Carolina: *A qualquer pessoa. Porque é um livro muito legal que mostra o verdadeiro poder do amor. Agora, a personagem tem um pai de verdade, não é mais aquele que só vai trabalhar e traz comida pra casa. Ele se importa mais.*

Pesquisadora: *Como você falaria do livro para recomendá-lo a alguém?*

Carolina: *Eu contaria a história dessa menininha que não tinha a atenção do pai, mas que adorava gorilas. No aniversário dela, o pai dá um gorila de brinquedo e durante a noite ele se torna um gorila de verdade e leva a menininha para passear. Quando ela acorda, o gorila voltou ao normal e o pai dela a levou para passear, como ela sempre quis.*

Pesquisadora: *Que semelhanças a gente pode achar nos quatro livros que lemos até agora?*

Carolina: *Bem, a primeira é que todos são do mesmo autor, obviamente. E a segunda é que tanto no livro The Gorilla quanto no Voices in the Park as pessoas são gorilas! Então eu acho que esse autor gosta de animais, porque, no livro Changes, tudo se transforma em animais! No livro Piggybook, eles se transformam em porcos! E, além disso, os livros transmitem um sentimento de aconchego, como um livro de infância mesmo. As histórias não são complexas, são bem simples. São histórias que você teria ouvido no Jardim de Infância ou da sua mãe na hora de dormir. Me lembram de como é bom ser criança.*

Pesquisadora: *Mas você acha que a mensagem pode ser para qualquer um?*

Carolina: *Sim, para qualquer um. Até mesmo adultos podem gostar. Eu li um livro uma vez chamado Call me Hope, é sobre uma menina que é verbalmente abusada pela mãe, e ela vai à biblioteca e pega o Diário de Anne Frank, e ela lembra da mãe dela por algum motivo e fica muito assustada, com espasmos e tudo. Aí, ela encontra um livro*

chamado Good Night Moon e um urso de pelúcia que a conforta. Então, mesmo essa menina de 11 anos acha conforto em um livro tão infantil como Good Night Moon. E não estou dizendo que todos os livros te fazem se sentir melhor, eu não estou necessariamente me sentindo melhor, mas é tão bom de ler.

Pesquisadora: Os livros te ensinaram alguma coisa?

Carolina: Sobre... Sobre como as coisas podem ser simples! As coisas não precisam ser complicadas. A vida pode ser simples. The Gorilla ensina a mensagem especificamente que ... não sei...

Pesquisadora: Vamos pensar sobre isso. Se um adulto ler esse livro, qual vai ser a mensagem para o adulto?

Carolina: Que ele deve se importar com seu filho. Que eles têm que fazer coisas com eles, não só dar coisas, como comida e abrigo. Tem que dar carinho e passar tempo.

Pesquisadora: E para uma criança, qual seria a mensagem?

Carolina: Não desista! A menina queria muito um gorila e que o pai dela desse mais atenção a ela, mas estava prestes a desistir desse sonho. Mas ela ganhou um gorila de pelúcia que se tornou um gorila de verdade e as coisas acabaram bem. Nunca pare de acreditar.

Pesquisadora: O livro tem mensagens para diferentes públicos, certo?

Carolina: Certo, para adultos e para crianças.

É importante verificar a intenção do autor por trás do que está escrito. A pesquisadora procurou conversar com a aluna sobre a mensagem do texto – o que ele estava querendo transmitir e para quem. Também faz parte de desenvolver uma leitura competente “ler nas entrelinhas, colocando-se numa postura ativa, de análise, de resposta ao texto lido, estando atento também aos outros elementos da situação de produção do texto: quem fala, para quem fala, em qual contexto e momento histórico, com que intenção” (Lopes de Oliveira, 2011, p. 128).

A segunda atividade proposta para a aluna foi que reescrevesse o final da história. Carolina resistiu, porque havia gostado do final e não gostaria que fosse um final triste. A pesquisadora explicou, então, que não precisaria ser triste, bastava acrescentar elementos que tornassem o fim da história um tanto diferente. Carolina deu-

se por convencida e escreveu o fim da história a partir do momento em que a menina acorda do sonho com o gorila:

Quando ela acordou, Hannah correu para a sala para contar a seu pai tudo o que havia acontecido. Quando chegou, teve a maior surpresa de sua vida. Ali estava sua mãe, sentada à mesa bebendo café da mesma forma que costumava fazer antes de se mudar de casa. Hannah correu e lhe deu um abraço, quando de repente seu pai veio e abraçou as duas. Ele perguntou, “Quem quer ir ao zoológico?”. Eles foram todos e foi o melhor dia da vida de Hannah.

Carolina sentiu falta da figura da mãe na história. Usou da história lida anteriormente, *Piggybook*, em que a mãe havia saído de casa, e transferiu o final para a história do gorila: narrou o retorno da mãe, a restituição da família nuclear e o final feliz. Essa também é uma ação que pode ser prevista no conjunto de ações presentes na leitura de um texto. Segundo Lopes de Oliveira, “observar, analisar, relacionar, inferir, comparar, concluir, entre outras, traduzem as habilidades necessárias para lidar com a leitura e interpretação de textos” (2011, p. 126). A aluna fez uso da comparação das histórias e relacionou um final do livro ao outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste estudo foi investigar e propor atividades para desenvolver e avaliar a competência leitora em uma aluna identificada como dotada de altas habilidades. Foram realizadas quatro sessões utilizando quatro livros de uma nova categoria de literatura infantil, chamada *postmodern picture books*, escritos e ilustrados por um dos autores mais proeminentes nessa categoria, Anthony Browne. Os *postmodern picture books* possuem características que os diferem dos tradicionais livros ilustrados. Entre elas, está a codependência entre a imagem e as palavras para contar a história, pois são elaborados para desafiar e engajar o leitor em diferentes maneiras de ler textos verbais e não verbais.

A demanda para um atendimento psicopedagógico, feita pela família, chamou a atenção da pesquisadora por tratar-se de aluna com altas habilidades, um público que, em sua maioria, não recebe o atendimento de que necessita para estimular seu potencial (Maia Pinto & Fleith, 2002). Os pais já haviam recorrido a cursos *online* para oportunizar à filha atividades diversificadas que continuassem a desenvolver suas habilidades e talentos. Diante desse cenário, a pesquisadora debruçou-se sobre a literatura acerca das abordagens, estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula regular ou em clínicas de psicopedagogia.

O depoimento inicial da família e da aluna relatava que esta era apaixonada por leitura e podia ler centenas de páginas em um curto espaço de tempo. Porém, fez-se a seguinte indagação: como a aluna interpreta o que lê? Até onde analisa as informações? Quais relações faz com outras leituras e suas experiências? Nas sessões com a pesquisadora, a interpretação mostrou-se, por vezes, superficial e não atenta aos detalhes e às entrelinhas. A aluna teve prazer em observar as imagens e apontar todos os elementos curiosos, mas precisou de estímulos para dar atenção ao que realmente estava por trás da imagem e decifrar quais eram as intenções do autor.

As sessões contaram com abordagens diferentes para cada livro lido, envolvendo discussões, releitura das histórias, criação de um novo final, análise dos personagens, de suas circunstâncias e percepções da realidade, reescrita da história a partir apenas das figuras, comparação entre os livros e o estilo do autor, e outras práticas reflexivas. Pôde-se perceber, ao longo das quatro sessões, que a aluna começou a desenvolver uma capacidade de interpretação mais complexa dos textos e das imagens, utilizando

elementos da competência leitora para apropriar-se mais das histórias. Esse resultado mobiliza a pesquisadora a continuar nessa linha de pesquisa posteriormente, aprofundando seus estudos sobre as práticas que desenvolvem a competência leitora em crianças e jovens.

6 REFERÊNCIAS

Alvarez, L.; Coma, R., Adaptação de materiais da EAP.

Anstey, M. (2002). It's not black and white: Postmodern picture books and new literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(6), 444-457.

Anstey & Bull (2002). *Reading the Visual: Written and illustrated children's literature*. Sydney, Harcourt.

Brasil. Ministério da Educação. (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Coles, M. & Hall, C. (2001). *Breaking the Line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts*. San Francisco: Wiley.

Fleith & Alencar (orgs.) (2007). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 188p.

Góes, M. C. R. de (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 1-11.

Goldstone, B. (2001). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362-370.

Kleiman, A. B. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In A. B.

Kleiman & I. Signorini(Orgs.), *O ensino e a formação do professor: A alfabetização de jovens e adultos* (pp. 223-243). Porto Alegre: Artmed.

Knobel, M. & Lankshear, C. (1999). *Ways of Knowing: Researching Literacy*.

Newtown: Primary English Teaching Association.

Lewis, D. (1992). What do picture book makers know about reading that we don't? The post-modern picture book and critical literacy. In H. Dombey (Ed.), *Literacy for the twenty-first century* (pp. 79-86). Brighton, England: University of Brighton Press.

Lopes de Oliveira, Monica (2011). Competência leitora e habilidades de leitura: prática reflexiva e participação crítica. *Revista UniABC*, 2(2), 112-129.

Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 55-66.

Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção dos professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19, 78-90.

Ramos, A.M. (2007). *Livros de palmo e meio – reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Tomlinson, Carol A. & Imbeau, Marcia B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Theodoro da Silva, E. (1986). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus.

Vilana (2008) em contribuição para Sánchez-Cano & Bonals (Orgs.) (2008). *Avaliação Psicopedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Wertsch (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Livros abordados nas sessões de intervenção psicopedagógica

Browne, Anthony (1990). *Changes*. New York: Alfred A. Knopf.

Browne, Anthony (1986). *Piggybook*. New York: Alfred A. Knopf.

Browne, Anthony (1983). *The Gorilla*. Massachusetts: Candlewick.

Browne, Anthony (1998). *Voices in the park*. New York: DK Publishing.