

A LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS POR LEITORES INICIANTES

Mônica de Souza Serafim¹

Resumo: Este trabalho objetiva investigar as estratégias de leitura que os alunos da educação infantil V e da 1ª série do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero História em Quadrinhos. Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Giasson (1996), Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Mills (2009), Kress e van Leeuwen (1996) e Harvey e Goudvis (2008). Para realizar este trabalho, utilizamos um corpus composto por dez entrevistas semiestruturadas realizadas no momento em que os alunos liam histórias em quadrinhos na sala de aula. Nosso estudo acerca desse material procurou focalizar a leitura do desenho e do material escrito como um *continuum*, além de mostrar a importância de se conhecer os caminhos, as estratégias que as crianças usam para compreender um texto.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitores Iniciantes. Histórias em quadrinhos.

Abstract: This study aims to investigate reading strategies that students from preschool V and 1st elementary school use for reading the comic strip genre. We will undertake our work based on mainly the contributions of Giasson (1996), Solé (1998), Girotto and Souza (2010), Mills (2009), Kress and van Leeuwen (1996) and Harvey and Goudvis (2008). To carry out this study, we used a corpus composed of ten semi-structured interviews conducted when students read comics in the classroom. Our study of this material sought to focus the reading of the drawing and written material as a continuum, in addition to showing the importance of knowing the paths, the strategies that children use to understand a text.

Keywords: Reading strategies. Readers Beginners. Comics.

Introdução

A leitura é um dos grandes objetivos almejados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Aos primeiros, a importância incide sobre o domínio da lecto-escrita ao final da alfabetização, afinal um grande investimento foi feito ao longo de todo um ano; aos gestores, a importância deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; aos

¹ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil, mserafim15@gmail.com

professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e aos últimos a importância incide sobre uma demanda ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, esta cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma visão bastante equivocada sobre leitura.

Segundo Curto et alii (2000), ler consiste na compreensão, interpretação e adivinhação sobre o que o outro quer nos dizer, extrapolando, portanto, a ideia da relação direta entre leitura e decodificação.

Sobre o vínculo entre decodificação e compreensão textual, o autor (op. cit.; p.47) nos diz que “decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo. (...) Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental”.

Assim, a leitura é compreensiva na medida em que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Estas considerações sobre a leitura permitem-nos refletir sobre as estratégias que os alunos da educação infantil V e da 1ª série do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero textual História em Quadrinhos. Nosso estudo acerca dessas estratégias procurou focalizar os textos verbal e não verbal como componentes essenciais para a composição deste gênero, funcionando, assim, como um *continuum*, e não de forma dicotômica. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para incentivar os professores a valorizarem os caminhos que as crianças trilham para a compreensão da leitura de um texto.

Estratégias de Leitura: algumas considerações

Em se tratando de leitura, podemos tratar ainda sobre os meios que o leitor usa para atingir certos objetivos ou intenções quando lê algo. Esses meios podem ser chamados de estratégias que, segundo Van Dijk e Kintsh (1983), apesar de serem bastante estudadas quando se trata de entender como ocorre a compreensão de sentido do texto, seu conceito é um tanto obscuro. No entanto, a fim de tentarmos retirar a obscuridade que paira sobre o termo, aqui, definiremos estratégias de leitura como as maneiras, as formas, os caminhos, o percurso que o leitor usa para compreender um

texto. Essas estratégias, devido a inúmeros fatores, modificam-se ao longo da leitura, o que sinaliza, segundo Vygotsky (1990) e Olson (1997), uma relação diferente com as estruturas que compõem a língua, fruto das mudanças cognitivas, relacionadas com as transformações sociais pelas quais passam o leitor.

Por se tratarem de um mecanismo psicológico, elas propiciam ao leitor um estado constante de alerta, visto que o envolve em ações que visam à compreensão do texto. Assim, se o conteúdo for de fácil assimilação ou já de conhecimento do leitor, as estratégias de leitura serão mais rápidas, mais inconscientes, uma vez que o leitor tem acesso à compreensão sem muito esforço. O contrário também ocorre: se o texto for de um conteúdo mais difícil para o leitor exigirá dele um tempo maior para a sua compreensão.

Além disso, o uso das estratégias varia no momento da leitura: ora podemos utilizar as estratégias mais automáticas e inconscientes, as cognitivas; ora podemos utilizar as que exigem um controle maior por parte do leitor, as metacognitivas.

As primeiras, as cognitivas, são formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos e de construção de significado que são utilizadas visando à compreensão textual. Essas estratégias regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto (KLEIMAN, 1989).

Segundo Van Dijk e Kintsh (1983), essas estratégias são de três tipos: 1) de linguagem que utilizamos, por exemplo, para a identificação dos signos que compõem a língua escrita e que pressupõem que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas; 2) de gramática, conhecimento sobre as regras que utilizamos para reconhecer se uma frase é gramaticalmente aceitável e 3) as de produção e compreensão do discurso, que permitem que os usuários de uma língua manipulem a superfície do texto, os significados das orações, valendo-se dos contextos socioculturais que permeiam os discursos para que possam avaliar de forma eficaz os significados do texto.

Já as outras, as metacognitivas, dizem respeito ao controle consciente que o leitor possui do ato de ler (FLAVELL, 1976; BROWN, 1987; GOMBERT, 1992; BIALYSTOK, 1993; FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999). Essas estratégias são ativadas antes, durante e depois da leitura.

O fato de as estratégias metacognitivas exigirem um estado de consciência maior do leitor, elas podem ser consideradas como um processo mais elaborado para se chegar

à compreensão do texto (BROWN, 1987). Segundo Girotto e Souza (2010), para chegarmos à compreensão daquilo que lemos, é necessário que trilhem dois caminhos: um, de curta distância, que leva o leitor à superfície textual, à decodificação do texto. O outro, de longa distância, que leva o leitor a utilizar “seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu” (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 46).

Assim, em busca de percorrermos também esses caminhos, enfocaremos, neste trabalho, as estratégias metacognitivas que o leitor utiliza para compreender o texto. Essas estratégias, apesar de serem estudadas apenas em leitores que estão no nível alfabético de leitura, serão estudadas também com os leitores que ainda não leem palavras e que nem por isso devem ser considerados como não leitores, eles leem sim, “além do nível da palavra” (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 49), ativando e mobilizando estratégias antes, durante e depois da leitura.

Procedimentos Metodológicos

Os sujeitos dessa pesquisa são vinte alunos, sendo dez da educação infantil V e dez da 1ª série do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense. O objetivo principal desse trabalho é investigar as estratégias de leitura que esses alunos utilizam para a leitura do gênero História em Quadrinhos. Para que pudéssemos realizar este estudo, realizamos uma entrevista do tipo semiestruturada com esses alunos.

Neste trabalho, definimos entrevista não como um simples diálogo, mas como “uma discussão orientada para um objetivo definido que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 17).

Essa técnica de coleta de dados pode ser de, pelo menos, dois tipos: estruturada, quando as respostas são fechadas e não permitem discussão entre entrevistador e informante e semiestruturada, cujas questões, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), “seguem uma formulação flexível, e as consequências e minúcias ficam por conta dos discursos dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”.

Nossa opção pelo segundo tipo deve-se, primeiramente, pelos sujeitos que constituem essa pesquisa, as crianças, principalmente, as que estão nos anos iniciais de escolarização. Acreditamos que elas, concebidas como sujeitos reais e que possuem

diferentes experiências com a linguagem, estariam sendo subvalorizadas, se apenas a pedíssemos para responderem questionários objetivos, que nos levassem apenas aos dados quantitativos.

Depois, elegemos a entrevista semi-estruturada pelo objetivo desse trabalho, investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para a leitura do gênero textual História em quadrinhos.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), se o pesquisador busca respostas mais subjetivas, que *dizem respeito à avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos*, esse tipo de entrevista seria mais favorável, uma vez que permite ao pesquisador um questionamento mais profundo e subjetivo em sua investigação, bem como leva os envolvidos na pesquisa, em nosso contexto o pesquisador e a criança informante, a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade, afinal, na faixa etária das crianças com as quais trabalhamos, dificuldades, como vergonha e resistência à situação são mais acentuadas. Esta etapa da coleta dos dados ocorreu na biblioteca e durou cerca de uma semana.

A análise dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Este último tipo de análise dos dados se fez necessário porque, segundo Eisner (1991), permite que o pesquisador, dentre tantas vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, os textos receberam a seguinte codificação: os alunos informantes do infantil V e da 1ª série foram identificados pela letra inicial de seu nome e pela referência a própria série que cursavam. Nos diálogos empreendidos entre a pesquisadora e os alunos, a letra P, indica a fala da pesquisadora e a letra A indica a fala do aluno.

Estratégias de leitura do gênero História em Quadrinhos: os elementos verbais e não-verbais entram em cena

Nesta seção, apresentaremos as estratégias que as crianças usam antes, durante e depois da leitura do gênero História em Quadrinhos.

A Pré-leitura: a imagem não-verbal e o título como condutores

Antes de lermos a capa da História em quadrinhos, realizamos com os alunos a etapa da pré-leitura, que consiste em fazer uma análise global do texto, a fim de saber aquilo que os alunos sabem sobre um texto, por meio de inúmeros traços textuais, como

as ilustrações e o nome do autor, por exemplo bem como as predições e o uso do conhecimento prévio (MILLS, 2009). Nesta etapa, pretendemos identificar se o leitor:

1. Reconhece o gênero textual História em quadrinhos;
2. Justifica esse reconhecimento;
3. Sabe o assunto do texto;
4. Indica o provável leitor do texto;
5. Indica a finalidade do texto.

Em relação a essa etapa, os dez alunos do Infantil V que participaram da entrevista reconheceram o gênero textual História em quadrinhos. Dentre esses, cinco ainda não liam palavras, mas isso não foi motivo para que não quisessem participar da leitura do texto proposto.

Esses leitores que ainda não leem palavras podem ser chamados de leitores emergentes, segundo Giasson (1996), e estão em uma etapa inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, eles começam a entender as funções da escrita, se entregam ao prazer de escutar histórias e de reconhecer palavras em seu contexto, mas ainda não descobriram o princípio alfabético que os permite ler palavras novas.

Nessa categoria de leitores, procuramos saber como eles sabem que aquele texto é uma História em quadrinhos, cujo propósito é saber como as crianças justificam o reconhecimento desse gênero. As respostas foram diversas: alguns reconhecem o gênero:

- a) Pela capa e pelos elementos que a compõe, como as figuras e o título:

“Por causa da capa”. (B, Infantil V)

“Porque tem a figura da turma da Mônica e o nome turma da Mônica”. (FW, Infantil V)

- b) Pelo suporte que veicula o texto, no caso o livro:

“Eu pego emprestado essas revistinhas aqui na biblioteca. Então, essa é igual, parecida com as que eu pego”. (R, Infantil V)

- c) Pelas figuras:

“Porque aqui tem a figura da Turma da Mônica. E a turma da Mônica é História em quadrinho”. (L, Infantil V)

- d) Pelo reconhecimento do gênero em outros suportes como a televisão:

“Porque passa na TV, no 10, sábado de manhã... e eu assisto. Então... é assim, igual as revistinhas que têm aqui na biblioteca”. (ML, Infantil V)

Já entre os alunos que conseguem ler palavras, os da 1ª série, as justificativas para o reconhecimento do gênero se deram:

a) Pelo suporte que o veicula:

“Porque é assim os outros modelos de História em quadrinhos. Olha aqui... essas é igual as do Batman e do Marvel”. (J, 1ª série)

b) Pela presença de figuras no texto:

“Porque tem as figuras dos personagens da Turma da Mônica e também esses quadrinhos que têm nas outras revistinhas”. (E, 1ª série)

“Porque eu vejo nas figuras”. (K, 1ª série)

“Por causa das figuras”. (R, 1ª série)

Os dados mostrados anteriormente nos permitiram ver que o contato com o gênero textual é o principal fator que levou os alunos a reconhecerem-no, uma vez que os elementos estruturais, como a capa e o suporte, foram os elementos que mais influenciaram no reconhecimento do conto.

Outro dado que deve ser considerado também é o reconhecimento do gênero pela presença das figuras nas Histórias em quadrinhos entre os alunos que já são considerados alfabetizados.

Quanto ao assunto do texto, selecionamos a história “Chico Bento em: Contando Histórias”, cujo assunto é as histórias de personagens do folclore brasileiro contada pela avó do Chico Bento, a senhora Dita. Na história, vovó Dita está sentada em uma cadeira de balanço e os personagens Chico Bento, Rosinha e Zé Lelé estão sentados no chão e ouvindo atentamente sobre a Mula sem Cabeça, o Saci, o Curupira, o Boto Cor de Rosa e a Sereia. Assim que a vovó termina de contar as histórias, Chico Bento tem a impressão de ter visto esses personagens. É hora de ir embora, pois já está anoitecendo. As crianças vão embora e, assim que saem, a vovó chama os personagens do folclore para que eles também escutem histórias.

Os alunos que não liam alfabeticamente inferiam o assunto pelo todo da história, relacionando o provável título ao que as imagens mostravam.

Entre os que liam alfabeticamente, os alunos inferiam o assunto por meio da leitura do título da história *Chico Bento em: Contando Histórias*.

Sobre o provável leitor dessas histórias, a maioria dos alunos nos disse que seria uma criança como eles, apenas um nos disse que seria um adulto:

P. K, quem você acha que gostaria de ler essa história?

A. Uma pessoa grande.

P. Como assim, uma pessoa grande?

A. A professora. Acho que ela gostaria de ler essa história pra nós.

Ah, ou então podia ser a tia da biblioteca. Às vez, ela conta história pra gente.

P. Você não acha que uma criança não gostaria de ler esse livro?

A. Só se ela já soubesse ler as palavra.

Nesta situação, vimos que o aluno vê a figura do leitor somente como alguém que sabe ler alfabeticamente, uma vez que as crianças, para K, ainda não o sabem.

Sobre o objetivo da leitura, os alunos, em sua maioria, nos responderam que alguém ler esse texto: “para aprender a ler” (J, Infantil V), “para aprender a ler e escrever” (K, Infantil V), “para tirar nota boa” (D, 1ª série), ou seja, a leitura tem sempre um fim escolar, o ler para aprender, segundo Solé (1998).

As repostas acima podem ser justificadas pelo fato de esses alunos terem a escola como o lugar em que tudo que se faz é para aprender para a prova.

A estratégia de mobilização do conhecimento prévio, que os alunos utilizaram para nos mostrar o que conhecem sobre o gênero textual História em quadrinhos ainda na etapa da pré-leitura, nos mostrou que a inserção deles em uma cultura letrada é um elemento muito importante para a mobilização dessas estratégias, a fim de trilhar os caminhos da construção dos sentidos do texto.

Vejamos, a seguir, as estratégias que os alunos utilizaram durante a leitura do texto.

Durante a leitura: ora as ilustrações, ora o texto escrito.

Nesta etapa os alunos que liam alfabeticamente o faziam pela leitura do texto escrito. Nesta situação, tínhamos os dez alunos da 1ª série. Já entre os que ainda não liam alfabeticamente, os do Infantil V, a leitura era feita por meio das ilustrações do texto.

Dentre as inúmeras estratégias que os alunos podem utilizar nesta etapa da leitura, vimos que os alunos utilizavam as que os permitiam identificar as informações

do texto e a realizar inferências, evidenciando que, durante a leitura, o leitor procura compreender o texto, selecionando as informações relevantes apresentadas e fazendo uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las.

Durante a leitura do texto com os alunos, vimos que tanto os que eram alfabetizados como os que não o eram utilizavam as estratégias enumeradas acima: os primeiros, o faziam pela leitura do texto verbal e os segundos pela leitura do texto não-verbal.

Para mobilizarmos nos alunos a estratégia de identificar as informações do texto, lemos a História em Quadrinhos selecionada com eles e, em seguida, fizemos algumas perguntas que nos permitiam observar se os alunos conseguiam localizar as informações que estavam explícitas no texto.

Quando perguntamos aos alunos “Onde está o título do texto?”, aqueles que não liam alfabeticamente, após folhearem as páginas da história selecionada, apontavam para a parte superior da história e criavam seus próprios títulos, como “A vovó que conta histórias” (M, Infantil V), “A história da sereia” (R, Infantil V) e “Chico Bento e o personagens do folclore” (H, Infantil V).

Kress e van Leeuwen (1996), ao estudarem a multimodalidade presente nos textos, advogam que o valor da informação em um texto depende do grau de importância atribuído à posição dos elementos representados. Assim, de acordo com os autores (op. cit.), os elementos que se encontram posicionados na parte superior da imagem podem ser considerados como a essência idealizada ou generalizada da informação, motivo pelo qual os títulos vêm, em sua maioria, nesta posição. Neste sentido, apesar de os alunos não conseguirem ler o título alfabeticamente, eles o liam apontando para o local em que ele realmente estava. Entre os alunos alfabetizados, todos leram o título na posição em que se encontrava na capa, na parte superior.

Quando os perguntamos sobre “Quem é o personagem principal do texto?”, os dois grupos de alunos responderam que era a vovó:

P. Quem é o personagem principal do texto?

A. É a vovó, tia.

P. Por que você acha que é ela?

(A aluna para um pouco, folheia a revista e depois responde)

A. Porque ele aparece muito aqui na história, tá vendo. Ela tem um tamanho grande, a Rosinha, o Zé Lelé e o Chico Bento estão olhando para ela.

(Responde apontando para as páginas em que aparece a figura da personagem)

Nesta resposta dada por E, da 1ª série, podemos constatar com Kress e Van Leeuwen (1996) a importância das imagens nos textos, uma vez que elas, como sistema semiótico, produzem significados. Assim, a disposição, a forma, a quantidade, a qualidade e o tamanho das imagens são traços que não devem ser relegados.

Podemos dizer, então, que os dois grupos de alunos identificaram o personagem principal do texto.

Perguntamos ainda “Quem eram os outros personagens da história?”: Os alunos dos dois grupos pediram para ver novamente o exemplar da história, começaram a folheá-lo e os identificaram por meio das figuras:

P. M, quem são os personagens desta história?

A. Tia, era a Rosinha, o Zé Lelé e o Chico Bento, o Fantasmilha, a Mula sem cabeça, a sereia, o saci, o Boi Tatá, o Boto cor de rosa e tem esse aqui que eu não lembro o nome. (Responde folheando o livro. Depois, para um pouco de folhear e me pede que eu o deixe ler rapidinho a história para ver se não faltou ninguém).

P. Pronto, são só esses?

A. São, tia. Mas tem aquele que eu não sei o nome. Tu vai brigar comigo porque eu esqueci o nome desse aqui? (Aponta para o personagem do Curupira).

P. Vou não querida.

Essa atitude dos alunos em procurar no texto verbal e no não verbal a resposta para esta pergunta, nos mostra, segundo Kress e Van Leeuwen (1996), que o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente, motivo pelo qual os alunos sentiram necessidade de recorrer também ao texto verbal em busca de informações que porventura estivessem faltando.

Outra estratégia que os alunos utilizaram na leitura da História em quadrinhos foi a de inferir os sentidos de um texto, considerada por Flavell (1976) e Brown (1987) como a mais complexa, uma vez que envolve respostas que não estão na superfície textual, mas que o texto autoriza dizer. Essas respostas podem ser encontradas tanto nas entrelinhas dos textos verbais “como nas informações visuais de um texto” (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 75).

Deste modo, lemos com os alunos a história e fizemos algumas perguntas cujas repostas não estavam explícitas no texto. Dentre as perguntas podemos destacar uma: “Enquanto a vovó contava histórias para as crianças, onde estavam os outros personagens que também queriam ouvir as histórias da Vovó Dita?”

Entre os alunos alfabetizados e os não alfabetizados, todos sabiam que eles estavam escondidos, do lado de fora da casa da vovó, como podemos verificar por meio de uma leitura que fizemos com o aluno R., da 1ª série:

P. R, enquanto a vovó contava histórias para as crianças, onde estavam os outros personagens que também queriam ouvir as histórias da Vovó Dita?

A. Eles tava condido (escondido), do lado de fora da casa da vovó.

P. Como você sabe disso?

A. Porque nessa historinha, quando os personagem da turma da Mônica vai embora, a vovó chama os outros. Eles são personagem que dão medo, então eles só podem tá é condido (escondido), porque se não os amigos do Chico Bento iam tudo ficar com medo e eles não ficaram. Olha aqui, ó, (Responde folheando a revista em busca da página que mostra a vovó chamando os personagens do folclore.)

Vimos, assim, que a inferência pode ser considerada como aquilo que “lemos”, mas que não está escrito. No entanto, o leitor proficiente é capaz de chegar a essa nuance do texto de forma não aleatória, como nos mostraram os alunos.

Depois da leitura: (re)contando o que foi lido

Finalmente, encerramos a leitura da história com os alunos pedindo que eles a resumisse. A importância da estratégia de resumir/sumarizar um texto, segundo Harvey e Goudvis (2008), é permitir que o leitor atribua sentido às informações mais importantes do texto, selecionando aquilo que é mais importante e ressignificando, recontando-o com suas próprias palavras, como podemos ver a seguir:

P. J, você pode contar para mim essa história, do jeito que você se lembrar?

A. Posso. Era assim. A vovó Dita gostava de contar lindas histórias, então o Chico Bento, a Rosinha e o Zé Lelé iam lá pra ouvir. Quando terminou a história, eles, muito alegres, foram embora e a vovó Dita, muito sabida, chamou outras pessoas, não, outros personagens para ouvir as suas lindas histórias. Os personagens ficaram encantados com as histórias que ouviram. Pronto, acabou.

O resumo do conto mostrado acima nos permite ver as informações que o aluno adiciona ao texto, evidenciando, para Girotto e Souza (2010; p. 103), que ele ressignifica o texto “como em um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, para constituir um todo significante”.

Vemos também que enquanto resume a história, o aluno utiliza alguns adjetivos, enquanto fala, para caracterizar as histórias: “vovó Dita gostava de contar lindas histórias”. Tal procedimento evidencia que no momento de recontar uma história, o leitor vai delineando uma reconstrução de realidades internas, em que será possível perceber e assimilar uma visão de mundo dentro e fora de si mesmo, por meio dos perfis projetados esteticamente nos textos.

Isso ocorre, segundo Bakhtin (1992), porque qualquer elemento linguístico, ao entrar na corrente da enunciação ativa, adentra no campo da avaliação, da apreciação, pois sem a enunciação não há palavra. Sendo assim, o sentido valorativo do adjetivo permite desencadear o aspecto criativo das mudanças de significação dos enunciados.

O adjetivo, como um elemento que demonstra as marcas explícitas da inserção do autor em seus textos, possui função modalizadora. Bronckart (1999), ao enumerar os componentes básicos da arquitetura textual, enumerou algumas pistas formais que o autor utiliza para construir seu texto, essas marcas modais de sua presença no texto foram denominadas *modalizações*, que consistem no uso de vocábulos e expressões que assumem um valor semântico no processo de construção de significados de um texto e marcam o posicionamento, as avaliações que a criança faz sobre o que diz ou escreve.

Para o autor (1999), as modalizações podem ser subdivididas em: a) *lógicas*, que julgam o valor de verdade das proposições enunciadas como certas, prováveis, improváveis; b) *deônticas*, que avaliam o enunciado à luz da ótica social; c) *pragmáticas*, que julgam uma das facetas da responsabilidade de um personagem-agente do texto; d) *apreciativas*; que julgam mais subjetivamente o valor de verdade das proposições, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da(s) instância(s) que os avaliam.

As modalizações apreciativas se caracterizam por serem as mais facilmente detectadas pelo leitor, devido ao seu grande uso e à variedade das categorias gramaticais através das quais se manifestam, principalmente, com os adjetivos.

Finalmente, podemos observar ainda que o aluno qualificou os personagens animados da história. Este privilégio da qualificação dos seres ocorre porque, segundo Charaudeau (1992), na narração, o autor tende a montar sua história sobre os seres por

meio de atributos que os distinguirão dos outros e determinarão sua natureza, isto é, ao recontar uma história, o autor sente a necessidade de utilizar atributos que traçam o perfil de algum componente da narrativa, construindo, assim, uma realidade imaginária que envolve o leitor. Esta realidade é criada por meio de modificações, da criação do novo, que permitem à criança usar a imaginação para outras possibilidades de perceber o mundo.

Vimos, então, que a estratégia de sumarizar a história permite que o leitor, depois da leitura, analise o texto a fim de rever e refletir sobre a importância da leitura, o significado da mensagem e diferentes perspectivas apresentadas para o tema.

Terminamos esta etapa da leitura realizando uma discussão da leitura, com foco nos personagens do folclore.

Após o aluno recontar a história, fizemos ainda mais uma pergunta: “Se você visse um desses personagens do folclore, você teria medo? Por quê?”. Todos os alunos responderam que não e as justificativas eram sempre com um tom de moral, como podemos ver a seguir:

P. W, Se você visse um desses personagens do folclore, você teria medo?

A. Não, tia,

P. Por quê?

A. Porque esses personagem não existe. É tudo inventado, é pra fazer medo pra criança danada e como eu não sou danada eu não tenho medo. A minha mãe disse que eu não preciso ter medo.

A resposta dada pela aluna nos permite ver que a leitura crítica, pessoal dos fatos que o aluno conferiu ao texto resultou do modo pelo qual o leitor percebe e constrói o mundo ao seu redor, mostrando-se como um autor que vê as qualidades e identidades dos seres.

Para Charaudeau (1992), essa avaliação que o leitor atribui à história permite-nos identificar duas visões sobre os seres: a visão objetiva, aquela na qual mostramos apenas a percepção física, institucional deles, e a visão subjetiva, a que permite ao autor manifestar uma apreciação positiva ou negativa sobre alguma coisa. O aluno que entrevistamos optou pela segunda.

Esse julgamento de valores que o autor faz da atitude do personagem evidencia, segundo Costa Silva (2000) e Shiro (2003), que o aprendiz está em processo de

constituir-se como autor de seu texto, e, assim, responsabilizar-se pela avaliação do que é narrado.

Considerações Finais

As estratégias de leitura utilizadas pelos alunos participantes desta pesquisa evidenciaram que o leitor não se preocupa apenas com o texto verbal, mas, sim, com outros elementos que são capazes de também conferir sentido ao texto, afinal, ler sem sentido é impossível se acreditamos que a leitura é uma atividade cognitiva complexa e não apenas perceptiva.

Acreditando nisso, nossos leitores nos mostraram que a leitura de um texto passa por, pelo menos, três momentos, como afirmou Terzi (1995): primeiramente, pela construção do significado do texto por meio de perguntas sobre o suporte, colocadas pelo adulto; depois, pela construção individual de significado, com base nas informações textuais e, depois, finalmente, pelo uso dos conhecimentos prévios para facilitar a leitura.

Neste sentido, esta pesquisa nos mostrou que as estratégias de leitura devem ser mais exploradas na leitura escolar, uma vez que os dados apontaram que os leitores, tanto os alfabetizados quanto os não alfabetizados, são capazes, sim, de conferirem significados ao texto. Para isso, faz-se necessário a figura de um professor-mediador, alguém que acredita que ler compreendendo tem um retorno que incide sobre uma questão crucial para o trabalho com a leitura na escola: a constituição dos processos de significação, que podem ser alcançados muito antes de o aluno ter adquirido a habilidade de decodificar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIALYSTOK, Ellen. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In: KASPER, Gabriele; BLUM-KULKA, Shoshana (Eds.). *Pragmatic Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, Bialystok, 1993. p. 43-57.

BRONCKART, Jean. Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

- BROWN, Allan. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz; KLUWE, Rainer. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116,
- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CURTO, Luis Maruny, MORILLO, Maribel; TEIXIDÓ, Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 1.
- EISNER, Elliot. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
- FLAVELL, John. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, Lauren. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 1976. p. 231-236.
- FLAVELL, John; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. de Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Québec, Canadá: De Boeck, 1996.
- GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata. (Org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- HAMPTON, S.; RESNICK, L. B. Effective Writing. In: *Reading and writing with understanding*. Newark, DE: National Center on Education and the Economy and University of Pittsburgh, 2009. p. 55-72.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies thatwork: Teaching comprehension for undderstanding and engage-ment*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of the design visual*. London: Routledge, 1996.
- MILLS, Kathy A. Floating on a sea of talk: reading comprehension trough speaking and listening. In: *The Reading Teacher*, a journal of research-based classroom practice, IRA, v. 63, n. 4, p. 325-329, 2009.
- OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entre-vista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova*

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-118.

VAN DIJK, Teun; KINTSH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Artigo recebido em: 11/02/2015

Artigo aceito em: 02/07/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015