

A leitura do gênero conto infantil: entendendo as estratégias do leitor

The reading of the fairy tale genre: understanding the strategies of the reader

Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – Ceará – Brasil

Glaís Sales Cordeiro

Universidade de Genebra – Genebra – Suíça



Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar as estratégias de leitura que os alunos de 1ª a 3ª séries do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero conto. Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Giasson (1996), Kress e van Leeuwen (1996), Solé (1998), Harvey e Goudvis (2008), Mills (2009) e Giroto e Souza (2010). Para realizar este trabalho, utilizamos um corpus composto por nove entrevistas semiestruturadas realizadas no momento em que os alunos liam o conto *Ali Babá e os 40 ladrões*. Nosso estudo acerca dessas construções mostrou que as crianças tratam a leitura do desenho e do material escrito como um *continuum*, além de mostrar a importância de se conhecer os caminhos, as estratégias que elas usam para compreender um texto.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; Ensino Fundamental; Gênero conto

Abstract: This work aims to investigate the reading strategies that students, from the first and third year of primary school use to read the tale genre. We will undertake our work based on, mainly, the contributions of Giasson (1996), Kress e van Leeuwen (1996), Solé (1998), Harvey e Goudvis (2008), Mills (2009) e Giroto e Souza (2010). To carry out this work, we used a corpus consisting of nine semi-structured interviews conducted at the time that the students were reading the story *Ali Baba and the 40 thieves*. Our study about these constructions, tried to focus on the reading of the drawing and the written material as a continuum, and show the importance of understanding the ways, the strategies that children use to understand a text.

Keywords: Reading strategies; Basic education; Children's story

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 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 al. (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 as crianças de 1ª a 3ª séries utilizam para a leitura do gênero textual conto infantil.

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.

1 Estratégias de Leitura: algumas considerações

Em se tratando de leitura, podemos tratar, dentre diversas temáticas, 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 em 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 (1991) 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: de linguagem, que utilizamos, por exemplo, para a identificação dos signos que compõem a língua escrita e que pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas; de gramática, as regras que utilizamos para reconhecer se uma frase é gramaticalmente aceitável, e 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 se possa 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, bem como sua utilidade e eficácia durante a realização de tarefas (Flavell (1976), Brown (1987), Gombert (1992), Bialystok (1993) e Flavell, Miller e Miller (1999).

Para Kato (1986), Kleiman (1989), Giasson (1996) e Solé (1998), 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, 1983). Segundo Giroto 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 e outro, de longa distância, que leva o leitor a utilizar “seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu” (GIROTO 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 nos 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” (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 49), ativando e mobilizando estratégias antes, durante e depois da leitura.

2 Procedimentos Metodológicos

Os sujeitos dessa pesquisa são nove alunos de 1ª a 3ª séries do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense.

O objetivo maior de investigação desse trabalho é investigar as estratégias de leitura que os alunos dessas

séries utilizaram para a leitura do gênero conto. O conto escolhido foi *Ali Babá e os quarenta ladrões*.

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 primeiros anos 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 as dados quantitativos.

Depois, elegemos a entrevista semiestruturada pelo objetivo desse trabalho, investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para a leitura do gênero textual conto infantil.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006; 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 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 da escola 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 foram identificados pela letra inicial de seus nomes e pela série que cursavam.

3 Estratégias de leitura do gênero conto: 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 conto infantil.

3.1 A pré-leitura: a imagem não verbal e o título como orientadores.

Antes de ler o conteúdo que vem depois da capa do livro, realizamos com os alunos a etapa da pré-leitura, que consiste em fazer uma análise global do texto, afim 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 (MILLS, 2009), bem como as predições e o uso do conhecimento prévio. Nesta etapa, pretendemos identificar se o leitor:

1. Reconhece o gênero textual conto;
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 nove alunos que participaram da entrevista reconheceram o gênero textual conto ou historinha como eles gostavam de chamar. Dentre esses, cinco ainda não liam palavras, mas isso não foi motivo para que não quisessem participar da leitura do conto proposto.

Esses leitores que ainda não leem palavras podem ser chamados de leitores emergentes, segundo Giasson, e estão em uma etapa inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, os leitores 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 um conto, 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, 2ª série)
 - “Porque tem figura e título” (FW, 2ª série)
- b) pelo suporte que veicula o texto, no caso o livro:
 - “E alugo livro e o formato é assim” (S, 2ª série)
- c) pelas figuras:
 - “Porque um conto é uma história com figura que as criança lê” (AF, 1ª série)

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

“Porque isso aqui passa na TV” (ML, 1ª série)

Já entre os alunos que conseguem ler palavras, o leitor aprendiz, que descobriu o princípio alfabético e que por isso iniciou a leitura de palavras novas e compreende textos simples, e o leitor iniciante, que consegue decodificar o texto de forma autônoma (GIASSON, 1996), as justificativas para o reconhecimento do gênero se deram

a) pelo suporte que o veicula:

“Porque é assim os outros modelos de história” (M, 1ª série)

b) pela presença de figuras no texto:

“Porque fala de um menino e tem a figura dele” (E, 3ª série)

“Porque eu vejo nas figuras” (J, 3ª série)

“Por causa das figuras” (R, 3ª 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 no conto entre os alunos que já são considerados alfabetizados. Acreditamos que isso deve ter ocorrido pelo desconhecimento que os alunos têm desta história.

Quanto ao assunto do texto, os alunos que não liam alfabeticamente o inferiam pela capa, relacionando-o aos metais preciosos que estavam nela, como podemos ver abaixo:

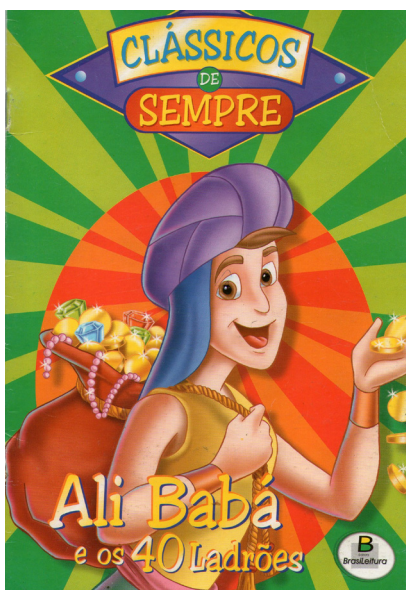


Figura 1.
Capa do conto.

Já entre aqueles que liam alfabeticamente, os alunos inferiam o assunto por meio da leitura do título da história “Ali Babá e os 40 ladrões”.

Sobre o provável leitor desse conto, a maioria das crianças nos disse que seria uma criança como eles, apenas um nos disse que seria um adulto, como podemos ver a seguir:

P. W, quem você acha que gostaria de ler esse texto?

A. Uma pessoa grande.

P. Como assim, uma pessoa grande?

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

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

A. Só se ela já soubesse ler as palavra. (W. 3ª série)

Nesta situação, vimos que o aluno vê a figura do leitor somente como alguém que sabe ler alfabeticamente, uma vez que as crianças, para W, 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” (W. 3ª série), “para aprender a ler e escrever” (J., 3ª série), “para tirar nota boa” (V., 3ª 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 um contato maior com o conto na escola, lugar em que tudo que se faz é para aprender para a prova.

As estratégias de predição e de mobilização do conhecimento prévio, que os alunos utilizaram para nos mostrar o que conhecem sobre o gênero textual conto ainda na etapa da pré-leitura, nos mostraram 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.

Vejam, a seguir, as estratégias que os alunos utilizaram durante a leitura do conto.

3.2 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 quatro. Já entre os que ainda não liam alfabeticamente, a leitura era feita por meio das ilustrações do texto.

Dentre as inúmeras estratégias que os alunos utilizar em esta etapa da leitura, vimos que eles utilizavam as que os permitiam identificar as informações do texto e a realizar inferências, evidenciando que durante a leitura o leitor procura compreender a mensagem do 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 quanto 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 o conto 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 apontavam para a frase “Clássicos de sempre”, localizado na parte superior da capa e, apoiando-se na imagem de Ali Babá, criavam seus próprios títulos, como “A mulher com os anéis” (L., 1ª série), “O mestre” (J., 1ª série) e “Caça ao tesouro” (V., 2ª série).

Acreditamos que tal achado aconteceu pela disposição do título em outras histórias que comumente ocorre na posição central e superior das capas de livros. A disposição atípica do título neste livro, provavelmente, foi a causa dos alunos apontarem de forma errada para o local onde ele se localizava.

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. Daí porque os títulos vêm, em sua maioria, nesta posição.

No conto *Ali Babá e os quarenta ladrões*, que dispusemos para as crianças, como vimos, isso não aconteceu, talvez porque, por uma questão de marketing, referir-se à coleção “Clássicos de Sempre” fosse mais importante que ao título da história.

O título da maneira como está disposto no conto, na parte inferior da imagem, segundo Kress e Van Leeuwen (op. cit.), pode ser considerado como uma informação mais específica, prática e próxima da realidade. A figura de Ali Babá é apresentada como o núcleo da informação, o elemento Centro, por localizar-se na parte central da capa.

Entre os alunos alfabetizados, todos leram o título na posição em que se encontrava na capa: na parte inferior e central.

Quando os perguntamos sobre “Quem é o personagem principal do texto?”, aqueles que liam alfabeticamente

responderam que era Ali Babá, já para os outros era o menino da capa, como podemos conferir a seguir:

P. Quem é o personagem principal do texto?

A. É o homem da capa tia.

P. Por que você acha que é ele?

(A aluna para um pouco, folheia o livro e depois responde.)

A. Porque ele aparece muito aqui na história, tá vendo.

(Responde apontando para as páginas em que aparece a figura de Ali Babá) (L., 1ª série)

Nesta resposta dada por E., podemos constatar com Kress e Van Leeuwen (idem) a importância das imagens nos textos, uma vez que as imagens, 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 corretamente o personagem principal do texto.

Perguntamos ainda “Quem eram os outros personagens do conto?” Os alunos dos dois grupos pediram o livro novamente, começaram a folheá-lo e os identificaram por meio das figuras. Os que já sabiam ler alfabeticamente demoravam um pouco mais na identificação dos outros personagens porque iam reler o texto para ver se encontravam algum outro que não estivesse nas figuras:

P. M, quem eram os outros personagens do conto?

A. Tia, era o Ali Babá, o rei, os ladrões, a princesa e o cavalo. (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. Eu li e num tem mais nenhum não. (M., 3ª série)

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 (idem), que o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada, daí porque 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 do conto foi a de inferir os sentidos de um texto, considerada pelos estudiosos da área 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 outras informações visuais de um texto.

Deste modo, lemos com os alunos o conto e fizemos algumas perguntas cujas repostas não estavam explícitas

no texto. Dentre as perguntas podemos destacar uma: “Durante a festa de seu casamento, Ali Babá foi buscar vinho na adega. Você sabe o que é uma adega?”

Entre os alunos alfabetizados e os não alfabetizados, todos sabiam que adega era um lugar que vende vinho devido ao contexto em que essa palavra foi empregada e pela figura que está no texto, como podemos verificar por meio de uma leitura que fizemos com um aluno:

P. R, Durante a festa de seu casamento, Ali Babá foi buscar vinho na adega. Você sabe o que é uma adega?

A. Sei tia, adega é uma bodega que vende vinho.

P. E como você sabe disso?

A. Porque no texto diz que o Ali Babá saiu para buscar o vinho que acabou e esse lugar tem o nome de adega. Olha aqui, ó, (Responde folheando o livro em busca das páginas que mostram a figura de uma adega) as figura tão mostrando a adega. Tá vendo esse monte de balde, é aqui que tá o vinho. (S., 2ª série)

A outra pergunta inferencial que realizamos foi “Por que os ladrões se esconderam dentro de tonéis de vinho para atacar Ali Babá?”

A resposta, de ambos os grupos, foi “para pegar o Ali Babá e para roubar o tesouro”. O texto nos autoriza a dizer que a resposta está correta, uma vez que capturar Ali Babá era uma forma de também pegar o tesouro.

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.

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

Finalmente, encerramos a leitura do conto com os alunos pedindo que eles o resumisse. A importância da estratégia de resumir/sumarizar um texto, segundo Harvey e Goudvis (2008), é permitir que o leitor atribua sentido



Figura 2. Parte do conto Ali Babá e os 40 ladrões.

às informações mais importantes do texto, selecionando aquilo que é mais importante e ressignificando, recontando-o com suas próprias palavras, como nos mostrou o reconto de M., aluna da 3ª série:

Era uma vez um menino chamado Ali Babá. Ele viajava pelo mundo levando e trazendo notícias para o rei.

Numa das viagens, enquanto parou, ouviu umas vozes. Aí ele subiu numa árvore e viu quarenta ladrões em frente uma pedra bem grande. Um dos home gritou: “Abre-te Sésamo!”

A pedra saiu do lugar e dava pra ver uma caverna. Os ladrões entraram lá dentro e fecharam a pedra.

Depois eles saíram e Ali Babá resolveu gritar também para a pedra: “Abre-te Sésamo!”

A pedra se abriu de novo e Ali Babá, muito esperto, entrou na caverna. Lá ele viu um muito ouro, um tesouro e carregou o que deu no cavalo. Aí ele correu e foi para o palácio para pedir a filha do rei em casamento. Quando o rei viu o tesouro deixou a filha dele se casar. Não tia quando o rei viu o dote, ele deixou a filha dele se casar.

Ali Babá ficou muito feliz e resolveu contar pros amigo dele que ia se casar. Mas pra se casar ele precisava comprar um palácio para a sua princesa. Aí ele voltou de novo para a pedra para pegar mais ouro.

Um dos ladrões viu o Ali Babá sair da caverna com o tesouro e foi contar pros outros que iriam pegar ele pra roubar. Com as jóias, o Ali Babá comprou um palácio pra princesa e deu uma festa de casamento.

Os ladrões souberam que ia ter a festa e se esconderam dentro de uns potes de vinho vazios pra atacar Ali Babá, quando estivesse dormindo. Na hora da festa o vinho acabou e ele foi lá na adega buscar mais. Aí ele ouviu um homem falando assim: “Já é meia-noite?”

E outro que disse assim: “Já, mas espere a festa acabar! Aí vamos pegar o Ali Babá.

Ali Babá voltando pra festa, disse que o vinho tinha estragado e que ia jogar fora. Umas pessoa ajudaram ele a jogar o vinho fora. Eles iam jogar os balde de vinho morro abaixo. Quando viram que iam ser jogados, os quarenta ladrões se entregaram. Então, os ladrões foram presos e Ali Babá ficou com o tesouro e com a princesa e eles viveram ricos e felizes para sempre.

O resumo do conto mostrado acima nos permite ver as informações que o aluno adiciona ao texto, evidenciando, para Giroto 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 o personagem principal: “A pedra se abriu

de novo e Ali Babá, muito esperto, entrou na caverna. / Então, os ladrões foram presos e Ali Babá ficou com o tesouro e com a princesa e eles viveram ricos e felizes para sempre”.

Tal procedimento, segundo Serafim (2008), 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, entrará 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 da 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 avaliam.

As modalizações apreciativas ainda 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 apenas os personagens animados da história. Este privilégio da qualificação dos seres animados 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, segundo Serafim (2008), é criada por meio de

modificações, da criação do novo, que permitem à criança usar a imaginação para outras possibilidades de apreender 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 na qual pudéssemos refletir sobre a principal ação enfocada no texto: a apropriação dos pertences de outrem.

Após o aluno recontar a história, fizemos ainda mais uma pergunta “Você acha que Ali Babá tinha o direito de pegar o tesouro na caverna? Por quê?”

Todos os alunos responderam que não e as justificativas eram sempre com um tom de moral, próprio das histórias infantis, como podemos ver a seguir:

P. W, Você acha que Ali Babá tinha o direito de pegar o tesouro na caverna?

A. Não, tia.

P. Por quê?

A. Porque se ele pega as coisa dos outro ele é preso. Quem pega as coisa dos outro tá errado, tia. É ladrão. (B., 2ª série)

A resposta dada pelo aluno 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 alguém que vê as qualidades e a 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 dos seres, 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 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” (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 41).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. 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*. 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.

- GIROTTI, 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.
- 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 that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- 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 through 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 entrevista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARTHA SHIRO. Genre and evaluation in narrative development. In: *Journal of Child Language*, n. 30, p 165-195, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Helen Danyane Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- 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, 1991.

Recebido: 11 de agosto de 2012

Aprovado: 09 de novembro de 2012

Contato: monicasserafim@yahoo.com.br; glais.cordeiro@unige.ch