



AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE LEITORES ALFABETIZADOS E NÃO ALFABETIZADOS: COMPREENDENDO O GÊNERO TEXTUAL CONTO

Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as estratégias de leitura que alunos alfabetizados e não alfabetizados, da 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 das estratégias de leitura demonstrou 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, independentemente de serem alfabetizadas ou não. Conhecer estes caminhos, propiciam, certamente, ao professor, a elaboração de uma avaliação mais eficaz da leitura de seus alunos.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Ensino Fundamental. Avaliação leitora.

ABSTRACT

This work aims to investigate the reading strategies that literate and non - literate students, from 1st to 3rd grades of elementary school, use to read the genre fairytale. We will undertake our work based, in particular, on the contributions of Giasson (1996), Kress e van Leeuwen (1996), Solé (1998), Harvey e Goudvis (2008), Mills (2009) e Giroto e Souza (2010). To perform this work, we used a corpus composed of nine semi-structured interviews carried out when the



students read the tale Ali Baba and the 40 thieves. Our study of reading strategies has shown that children treat the reading of writing and written material as a continuum, as well as showing the importance of knowing the ways, the strategies they use to understand a text, independent of whether they are literate or do not.

Key-words: Reading strategies. Basic Education. Reading evaluation.

Introdução

A leitura é um dos grandes objetivos almeçados 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.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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.

Estratégias de leitura: algumas considerações

Em se tratando de leitura, podemos abordar, 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 Kintsch (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 Vy-



gotsky (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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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 & 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 Girotto e Souza (2010), para chegarmos à compreensão daquilo que lemos é necessário que trilhemos 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” (GIROTTO 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” (GIROTTO E SOUZA, 2010; p. 49), ativando e mobilizando estratégias antes, durante e depois da leitura.



Procedimentos metodológicos

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

O objetivo maior de investigação desse trabalho é avaliar 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; 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; 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 aos dados quantitativos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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 qualitativa. Este tipo de análise dos dados se fez necessária 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.

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.



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, 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 (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 (1996), 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: pela capa e pelos elementos que a compõe, como as figuras e o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



título - “Por causa da capa” (B, 2ª série), “Porque tem figura e título” (FW, 2ª série); pelo suporte que veicula o texto, no caso o livro - “Eu alugo livro e o formato é assim” (S, 2ª série); pelas figuras - “Porque um conto é uma história com figura que as criança lê.” (AF, 1ª série); e 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: pelo suporte que o veicula - “Porque é assim os outros modelos de história” (M, 1ª série), e 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).

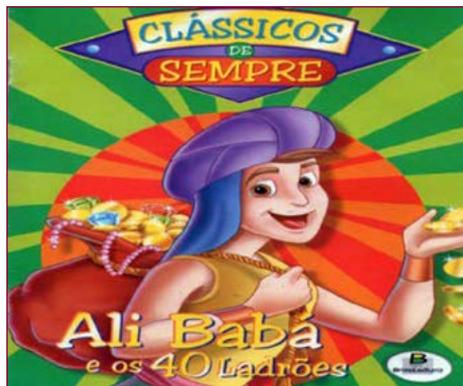
Os dados mostrados anteriormente nos permitiram ver que o contato com o gênero textual é o principal fator que levou os alunos a reconhecere-lo, uma vez que os elementos estruturais, como a capa e o suporte, foram os elementos que mais influenciaram no reconhecimento do conto.

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 a seguir:



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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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.

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

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 utilizaram nesta 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 eram, utiliza-



vam 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.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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.)

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.

Lemos com os alunos o conto e fizemos ainda 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 tem 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 figuras tão mostrando a adega. Tã vendo esse monte de balde, é aqui que tá o vinho. (S., 2ª série)

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



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.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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 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 voltando pra festa, disse que o vinho tinha estragado e que ia jogar fora. Uma 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 estregaram. 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 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 significativo”.

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.

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?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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.

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 obtidos numa atividade de avaliação de leitura



apontaram que os leitores, tanto os alfabetizados quanto os não alfabetizados, são capazes, sim, de conferirem significados ao texto. Para isso, faz-se necessária 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; 41)

Referências

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

BROWN, Allan. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz and Kluwe, Rainer (Eds.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-116, 1987.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CURTO, Luis Maruny, MORILLO, Maribel e TEIXIDÓ, Manuel. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: Vol. 1, Art-med, 2000.

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, p. pp.231-236, 1976.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FLAVELL, John; MILLER, Patricia. & MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre. Artmed, 1999.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**, Québec, Canadá: De Boeck, 1996

GIROTTO, Cyntia e 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.

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. e 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., 63 (4), pp.325-329, IRA: 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 e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



SERAFIM, Mônica de Souza Serafim. **A construção da imaginação da criança**: do desenho à escrita. 255p. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: UFC, 2008.

SHIRO, Martha. Genre and evaluation in narrative development. In: **Journal of Child Language**, n. 30, pp 165-195, 2003

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Helen Danyane Caetano de e 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

Illetrados. In: KLEIMAN, Ângela B (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 91-118; 1995.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO