

CAPITÃO CUECA ERROS ORTOGRÁFICOS, METÁFORAS E LEITURA... POR QUÊ?

Tânia Regina Pinto de Almeida
taniar62@terra.com.br

INTRODUÇÃO:

Buscando a compreensão do leitor ao artigo, julgamos necessário um breve resumo da série que tem estimulado o público-alvo (crianças entre nove e onze anos) a aquisição dos inúmeros exemplares.

Escrito por Dav Pilkey, e tendo como personagens principais uma dupla de meninos que, segundo o narrador, *eram muito responsáveis por seus atos*; pesquisaremos que vivências escolares os caracterizam e como a construção metafórica dos personagens se dá textualmente. Correlacionando, sempre que possível, o aspecto verbal e a intencionalidade discursiva.

A história começa contando que na escola de Primeiro Grau, Jerome Horwitz, estudavam dois amigos inseparáveis chamados: Jorge Beard e Haroldo Hutchins, [...] *dois meninos que adoravam aventuras, contar piadas, fazer estripulias e armavam o caos na escola* (V.1:9)¹.

Os dois garotos gostavam de ir *à casa na árvore – E ... quem não gosta? - onde havia duas cadeiras felpudas, grandes e velhas, uma mesa, um armarinho lotado de balas e chocolates, um engradado cheio de lápis, canetas, e pilhas e mais pilhas de papel* (V1:9).

Os dois amigos eram parceiros de longa data: *Haroldo desenhava e Jorge inventava histórias* em quadrinhos (V.1:10) que eram elaboradas a quatro mãos. Assim foi que em uma delas, eles criaram a mais marcante: O Incrível Capitão Cueca, um super-herói, que voava de cuecas e que também as utilizava como *arma* para combater os inimigos, como: O Incomível Grude, Dr. Fraldinha, As privadas falantes, Ladrões de banco e muitos mais.

¹ A remissão V.1, V1 ou v.1 não está bem identificada, mas parece ser relativa a Pilkey (2006).

Portanto, a *injustiça era reprimida e o crime combatido com a astúcia do “incrível Capitão”* que, intencionalmente, é o Sr. Krupp: o diretor que hipnotizado – antes da transformação, passa por humilhações vexatórias frente aos meninos. Assim, o *malvado* Sr. Krupp, muito *severo e azedo* (V.1:22), que *odiava* crianças (V1:22§2), e cujo nome remete a multinacional de aço alemã Thyssen Krupp é transformado em Capitão Cueca pelos meninos, que anteriormente, mantinham com ele uma relação tempestiva.

Assim, fora dos muros escolares e desprovido da responsabilidade de diretor, Sr. Krupp liberta-se da austeridade e passa a ser *o menino Capitão* que desafia ladrões de banco com seus *poderes cuequentos* e que, agora, participa das aventuras com os meninos, sendo um grande companheiro.

Embora tenha o corpo de homem, suas atitudes são infantis, mas *heroicamente humanas* e não mais de *aço* como antes.

Mas, como fazer para que o Incrível Capitão Cueca se transformasse de novo em Sr. Krupp e voltasse a ser o diretor da escola Jerome Horwitz? Haroldo não havia lido o manual do anel; e nem Jorge o fez, pois pensava tê-lo perdido. Tentaram usar o Hipno 3-D, mas este não funcionava. Em desespero, *Jorge joga água na cabeça do Capitão Cueca* (v.1:117, do 3 ao 7§s), que se transforma no Sr. Diretor Krupp.

E, desse dia em diante, cada vez que o Sr. Krupp, o diretor, escutava um estalo de dedos, se transformava em Capitão Cueca; fazendo com que Jorge e Haroldo ficassem [...] *sempre de olho* em todos os passos do Sr. Krupp. *TRALÁLALALA!* (V.1:125).

NOVOS TEMPOS, NOVOS PERSONAGENS

A emergência da pós-modernidade exige mudanças significativas na educação, no processo ensino-aprendizagem e nas relações com a leitura de material gráfico. Do ponto de vista da sociedade em rede (Castells, p. 2003) alterna-se não só a morfologia social, como a economia, a estratificação, as relações de poder e as próprias características da infância, adolescência, juventude e fase adulta.

Essa ebulição social e comportamental gera modificação de conceitos e sistemas que, antes, eram considerados soberanos. A escola brasileira procura, com auxílio dos PCNs, a formação de leitores conscientes e de cidadãos aptos ao trabalho e à vida; embora saibamos não seja tarefa fácil.

No volume 1 do Capitão Cueca, o questionamento em relação à instituição *escolar e seu dirigente*, em particular, aparecem de forma explícita no comportamento e nas atitudes dos personagens Jorge e Haroldo Hutchins. Parece que o objetivo do autor Dav Pilkey, segundo Isabel Lopes Coelho – editora de literatura infanto-juvenil da Cosac Naify, é *divertir, sempre provocando uma leitura atenta por parte do público infantil; o que pode explicar para o grande sucesso de vendas da coleção e o interesse do público para a leitura.*

Partindo desse princípio, ocorreu-nos o seguinte questionamento: seria realmente esse o motivo do sucesso, ou seria a semelhança ideológica entre o leitor e os personagens a razão desse sucesso? Não acreditamos que sejam as aventuras do super-herói em questão ou os erros ortográficos, que aparecem nos gibis de Jorge e Haroldo, os responsáveis pelo sucesso da obra; mas sim, a identificação das crianças com o conceito de que: a escola precisa reformular suas propostas pedagógicas para que seu público seja motivado e não considerar a escola como um lugar obrigatório e desagradável.

Para que possamos exemplificar adequadamente nossas constatações, utilizaremos elementos qualitativos presentes no volume 1 da coleção. Entretanto, gostaríamos de lembrar que nossa intenção é apresentar elementos linguísticos e discursivos que comprovem – cientificamente – o que inferimos e não criticar a obra.

O discurso rebelde e as atitudes irreverentes de Jorge e Haroldo em relação à escola, de certa forma, incentivam as crianças a ações similares tanto em relação à instituição quanto aos profissionais que dela fazem parte.

O discurso dos personagens se dá de forma coesa, coerente e informal – como já foi dito – apresentando recursos visuais e editoriais, como o *vire-o-game*® (V.1:83) que prendem a atenção do leitor por corroborarem com a progressão textual.

Dizer que os erros ortográficos estimulam o questionamento e incentivam as crianças à leitura, como disse a editora de literatura infanto-juvenil Isabel L. Coelho, parece ser uma interpretação discursiva *precipitada* sobre a coleção, já que o indivíduo, quando lê, não procura captar, reconhecer, decodificar e interpretar exatamente todos os estímulos visuais. Se não o faz é porque *isso* não é necessário para a compreensão textual como um todo. O que acontece é que o leitor não precisa de toda a informação visual e escrita que o texto tem a oferecer, já que pode prever parte dela, e também inferir uma série de outros conhecimentos.

O objetivo do leitor, e no nosso caso da criança, frente ao texto não é o de interpretar cada símbolo visual de forma particular, individual e pormenorizada. Diante de um texto escrito, o leitor procura pistas para chegar ao significado, e toda a sua atenção e interesse dirigem-se para a necessidade de buscar *o sentido* e *encontrar* respostas às suas dúvidas e indagações. Acontece, nesse caso, frequentemente, que o leitor deduz o sentido do texto sem a mediação de todas as palavras nele contidas.

Então, e dessa forma, não são os erros, nos gibis dos meninos, como: *canssado ou cançado em vez de cansado ou tau no lugar de tal (V.1:18)*, que estimulam o interesse e o questionamento, mas sim as inferências que as crianças fazem a partir do texto lido.

CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS PERSONAGENS: JORGE, HAROLDO, SR. KRUPP E CAPITÃO CUECA

Os personagens são caracterizados tanto física quanto psicologicamente e, esta marcação facilita o leitor que conduz o texto e, por sua vez, a leitura de forma progressiva.

Os protagonistas dessa aventura, Jorge e Haroldo, são estudantes da quarta série do ensino fundamental da Escola Jerome Horwitz, que criam histórias em quadrinhos: o primeiro, escreve e o segundo, desenha. Os meninos são caracterizados como: *Jorge Beard, o de gravatinha e cabeça chata e Haroldo, o de camiseta e um corte de cabelo esquisito (V.1§1)*.

A escolha lexical é intencionalmente feita a fim de enaltecer os meninos, abrandando suas travessuras presentes ao longo de todo o volume. Observe alguns exemplos:

- Ao utilizar o vocábulo *responsável* o autor *brinca* com dois sentidos do vocábulo dizendo que os meninos são *responsáveis por suas travessuras*:

Jorge e Haroldo eram meninos muito responsáveis (adjetivo). Quando acontecia qualquer coisa, os responsáveis (substantivo) eram sempre eles. (p. 6)

- Já no caso do adjetivo bom, o autor emprega-o ressaltando que independente do que fizessem, não faziam por maldade. Como se explicasse que as travessuras faziam parte da personalidade dos garotos.

Não importa o que o mundo inteiro pense, eles eram bons, doces e adoráveis... Bem, OK, talvez não tão doces e adoráveis, mas bons assim mesmo. (p. 7)

- O autor utiliza-se da polissemia de vocábulos ao longo de todo o volume, como em:

“*veia artística*”: ...os meninos tinham uma *veia artística* muito forte, viviam fazendo *arte*. Em geral, isso os colocava em grandes apuros.... (p. 8)

- Utilizando-se da mesma estrutura para construir o personagem-vilão, Sr. Krupp (o diretor da escola) é caracterizado. Só que aqui, a escolha lexical é repetitiva e *depreciativa*, isto é, os adjetivos, verbos, diminutivos, substantivos e até onomatopéias realçam o lado desumano do diretor: menosprezando suas atitudes e denegrindo sua imagem. Como em:

[...] Ele *odiava* o barulho das crianças brincando no recreio. Na verdade, ele *odiava* crianças! E adivinhe quem eram os dois meninos que ele mais *odiava*? // Se você disse Jorge e Haroldo, acertou! O Sr. Krupp *odiava* Jorge e Haroldo. // Ele *odiava* suas estripulias e duas piadas (p. 23).

... *Odiava* suas atitudes bobas e suas constantes *risadinhas*. E *odiava* especialmente os terríveis gibis do Capitão Cueca. (p. 23).

[...] Ele sorria, mas *um sorriso demontaco* (p. 36).

... e só era capaz de dar *mil gargalhadas* quando esfregava no nariz dos meninos as regras que teriam que obedecer *Tim-tim-por-tim-tim até o final de suas vidas* (p. 41);

[...] Ele era *velho (V.1:21), malvado e azedo* (p. 22);

[...] Ah, que *peninha*”, disse o Sr. Krupp. “Os meninos perderam *um bom jogo...* (p. 35) e

[...] Desde que Jorge e Haroldo conheceram o Sr. Krupp, eles nunca, *nunquinha*, tinham visto o diretor sorrir. (p. 34).

A relação antagonônica entre os meninos e o diretor da escola no volume 1 pode ser também comprovada com a autobiografia de Dav Pilkey, que poderá ser encontrada no site www.davpilkey.com em *The Almost Completely True Adventures of Dav Pilkey e evidenciada no seguinte contexto: ... Life was pretty cool when I was little...and then school started.* (Minha vida era muito legal quando eu era pequeno ...mas aí, começou a escola).²

A irreverência e os gostos de Jorge e Haroldo foi a do próprio Dav Pilkey, quando: “[...] depois de ter sido levado a coordenação escolar várias vezes, diagnosticaram-me com ADD (Attention Deficit Disorder) e hiperativo. Todos em minha turma me achavam divertido, menos minha professora. Eu era sempre expulso de sala de aula, e como gostava muito de desenhar e de escrever, nos *castigos, no corredor, arranjavam uma mesa, lápis de cera, papéis e lápis preto para que pudesse escrever* e desenhar minhas histórias em quadrinhos [...]”.

A revolta do autor do livro com o diretor de sua escola, pela não aceitação de seus dotes artísticos, também podemos identificar em outra parte de sua autobiografia (*Quase uma aventura real de Dav Pilke*), quando:

[...] Um dia meu diretor me tirou de sala de aula e me disse: Eu sei que você pensa que é especial porque desenha, mas deixe-me dizer uma coisa: artistas são comuns e você nunca será ninguém em sua vida, se ficar desenhando. E essas palavras me arrasaram durante anos. Mas foi muito prazeroso provar que ele estava errado. [...].

O narrador do livro no capítulo 5:25 adianta a *mudança de personalidade* de Krupp provocada pelos *meninos responsáveis* em:

² Tradução livre.

[...] “E de como algumas extravagantes estripulias (e uma pequena chantagem) **transformaram o diretor do colégio no super-herói mais legal de todos os tempos.**”

Assim, longe dos muros escolares e desprovido da responsabilidade de diretor, Sr. Krupp liberta-se da austeridade e passa a ser o *menino-capitão* que desafia ladrões de banco com seus *poderes cuequentos* e que, agora, participa das aventuras com os meninos sendo um grande companheiro.

Nesse momento *de menino*, Sr. Krupp não é mais o *diretor austero que odiava crianças*, mas o divertido Capitão aventureiro e criativo. A escolha lexical e com a nítida intenção de humanizar o Sr. Krupp aos olhos do leitor, o autor induz exacerba o personagem de adjetivos que apontam as qualidades do super-herói que é capaz de enfrentar *tudo e todos* para combater o crime e ajudar o próximo com muito senso de humor. Observe:

- O personagem enfrenta os ladrões em: “...Entreguem-se!”, disse o Capitão Cueca. “Ou precisarei recorrer aos Poderes Cuequentos!” (p. 68);

- O Capitão mostra sua *autoridade ingênua* em: “Que isso lhes sirva de lição”, gritou o Capitão Cueca. “Nunca subestimem o poder de uma cueca!” (p. 69);

- E, seu jargão em: “...Ora, *eu sou* o Capitão Cueca, o maior super-herói do mundo”, ele respondeu. “***Eu luto pela Verdade, pela Justiça e por tudo*** que é de ***Algodão Puro Previamente Encolhido!***” (p. 69).

A INTENCIONALIDADE DISCURSIVA E A LEITURA DE MUNDO.

Logo no início do volume, observamos que a instituição escolar é marcada textualmente como *opressora da criatividade* dos meninos – Jorge e Haroldo – que são perseguidos pelo diretor por trocar as letras de uma placa comercial: de *ESCOLHA DE FLORES* por *COLHA FEDORES* (p. 6).

Constatamos também que o autor mostra as atitudes e pensamentos dos meninos: ... *não importava o que o mundo inteiro pen-*

sasse, eles eram bons, doces e adoráveis... Bem OK, talvez não tão doces e adoráveis, mas bons assim mesmo (p. 7).

A presença do discurso indireto-livre é constante. Mais um recurso usado pelo autor para chamar o leitor ao texto. Inquirir, questionar, provocar e pedir opinião ao leitor, como no aviso: ...”Se você tem pressão alta, ou se desmaia à vista de óleo lubrificante, recomendamos encarecidamente que se cuide e deixe de ser tão infantil.” (p. 83).

A trama textual é de fácil compreensão e a criança acaba fazendo associações entre a obra, os filmes e os desenhos que assiste na TV, na internet ou no cinema.

Em *período operatório pré-formal*³, as crianças encontram na história do Capitão Cueca uma projeção de si e de seu mundo. A liberdade de expressão e o poder de decisão sobre a vida dos adultos, um traço marcante nessa fase questionadora, garantem também o sucesso de vendas e de público.

O chamamento do leitor à obra ocorre de várias formas e em vários momentos como podemos verificar a seguir: [...] *Não esqueça quem é quem* (p. 5). Até a apresentação dos títulos dos capítulos que *antecipam* a história, saciando a curiosidade momentânea do leitor, e instigam o mesmo à leitura da obra, como no capítulo 2: Quadrinhos Casa na Árvore S/A; O malvado Sr. Krupp; Curtindo a hipnose; O capítulo de extrema violência gráfica (em vire-o-game); Pra encurtar a história e O fim? , entre outros.

Com desenhos atrativos, personagens caricatas e brincadeiras interativas, como o VIRE-O-GAME (p. 83), as crianças interagem com a leitura e, a realidade do livro passa a ser *muito próxima*. Como podemos observar a seguir:

³ (9 – 12 anos) que se caracteriza, segundo Jean Piaget, pela reversibilidade, descentralização, evolução da socialização e onde a preferência por atividades em grupo é maior que as individuais



<http://www.universohq.com/quadrinhos/2006/imagens/CapitaoCuecaPagina.jpg>



http://blog.capitaoqueca.com.br/up/c/ca/blog.capitaoqueca.com.br/img/02dia_c_.jpg

AS METÁFORAS CONCEPTUAIS: DAV PILKEY E OS PERSONAGENS

O que se entende por metáfora e por que estudá-la em Capitão Cueca? Primeiramente, a palavra metáfora tem origem grega “*meta-pherein*”, que significa “*transferência*” ou “*transporte*” e que etimologicamente, é formada por “*meta*”, que quer dizer “*mudança*” e por “*pherein*” que significa “*carregar*” (Sardinha, 2008).

A noção mais antiga de metáfora no Ocidente vem de Aristóteles, do século IV a.C. Segundo ele, uma metáfora é o uso do nome de uma coisa para designar outra. Na Arte Poética, é definida como: *...A transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia*. (Poética, III, IV, 7, p. 182).

Muitos séculos se passaram desde Aristóteles até agora. A língua como *organismo vivo* e em constante evolução passa a ver o conceito de metáfora não mais como o *senso comum*, mas como uma figura que faz uma comparação implícita (dispensa conectores do tipo “que nem, tal qual e “como”), entre duas coisas, entidades ou assuntos não relacionados.

Alguns filósofos propuseram a metáfora como um tipo de discurso indireto, como John Searle (1993), cujo conteúdo, em princípio, poderia ser parafraseado diretamente. Seria, por assim dizer, um desvio do sentido literal. Ele propõe que ao ouvir uma metáfora, o ouvinte primeiramente tente interpretá-la de modo literal; quando essa interpretação falha, esse ouvinte passa então a procurar outro sentido, não literal, partindo das intenções que o falante poderia ter ao empregar a metáfora.

Essa visão não foi bem aceita principalmente no campo filosófico. Em contrapartida, temos a de Glucksberg et al (1993) dizendo que a metáfora não expressava uma verdade literal, e propunha que o sujeito levasse algumas frases ou proposições verdadeiras, falsas ou anômalas que indicassem se eram literalmente verdadeiras ou não. Assim, há indícios experimentais de que as metáforas possuem realidade psicológica, não sendo apenas artifícios de linguagem.

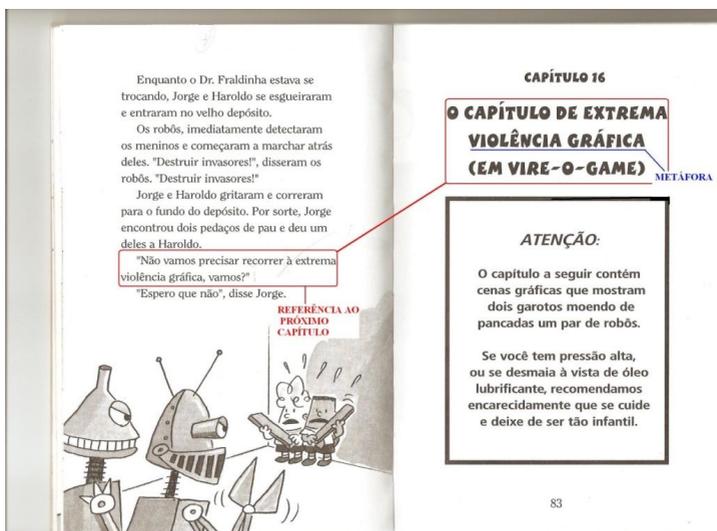
Passada a dominância do modelo lógico-positivista na ciência, o interesse na pesquisa da metáfora cresceu muito chegando à

abordagem de George Lakoff e Mark L. Johnson, que caracterizam a metáfora como conceptual.

Aquele lingüista e este filósofo, ambos americanos, respectivamente no final da década de 1970, divulgaram em seu livro *Metaphors We Live By*, de 1980, que vivemos de acordo com as metáforas que existem na nossa cultura, isto é, praticamente não temos escolha: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo etc., precisamos obedecer às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição.

Os principais conceitos da teoria, que a partir de agora iremos utilizar, são:

a) Metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceituar um domínio de experiência em termos do outro, normalmente de modo inconsciente (Lakoff, 2002, p. 4). Por exemplo, NO CAPÍTULO DE EXTREMA VIOLÊNCIA GRÁFICA, a convenção geral é grafar as metáforas conceptuais em caixa alta. Como podemos ver na figura a seguir:



A metáfora conceptual aqui fornece um conceito: *violência*. Dessa forma, o autor prepara o leitor para o tema do capítulo.

b) Expressão metafórica é uma expressão lingüística que é uma manifestação de uma metáfora conceptual. Por exemplo, “tem briga e luta entre os personagens” é uma expressão que advém da metáfora conceptual O CAPÍTULO DE EXTREMA VIOLÊNCIA GRÁFICA (em vire-o-game)

c) Domínio: área do conhecimento ou experiência humana. Na imagem acima, os dois domínios são CAPÍTULO e VIOLÊNCIA. Há dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte é aquele a partir do qual conceituamos alguma coisa metaforicamente. No exemplo do capítulo, é algo concreto, que vem da experiência. Portanto, o domínio-alvo é aquele que desejamos conceituar; esse é o domínio abstrato; no exemplo, a violência gráfica. Os domínios podem ser mais amplos: ...*RELAÇÕES HUMANAS VIOLENTAS ou CAPÍTULOS PROIBIDOS DE SEREM PUBLICADOS...* - dependendo da situação. Dessa forma, um mesmo domínio-fonte pode servir a vários domínios-alvo; por exemplo, CAPÍTULO é fonte do conceito de GRÁFICA, mas também de VIOLÊNCIA.

d) Mapeamentos: as relações feitas entre os domínios. No exemplo anterior, poderíamos ter os seguintes mapeamentos:

d.1) Capítulo: O que se trata o livro?

d.2) Violência: O que tipo de violência poderia acontecer em um capítulo do livro?

d.3) O adjetivo derivado da ação verbal de violentar: Que tipo de sentimento provoca no leitor?

e) Desdobramentos (*entailments*): São as inferências que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual. Por exemplo, dado que O CAPÍTULO É DE EXTREMA VIOLÊNCIA GRÁFICA, então:

e.1) Se um capítulo de um livro infantil, de um super-herói, tem violência; então, existem nesse capítulo brigas entre heróis e bandidos;

e.2) Se a *violência é extrema*, e temos o VIRE-O-GAME; então, toda essa *violência é uma grande brincadeira*.



Assim, podemos perceber que as metáforas conceptuais “licenciam” ou “motivam” as expressões metafóricas. Sem esse licenciamento ou motivação, as expressões metafóricas não teriam sentido imediato. Por exemplo, poderíamos inventar algo, e dizer que é uma metáfora: A AGUA CAIU NO CHÃO. Mas, como essa expressão não está licenciada pela metáfora conceptual, a expressão perde o sentido desejado, sendo provavelmente interpretada de modo literal: Alguém deixou a água cair no chão: o que esvaziaria a metáfora de sentido.

As metáforas conceptuais são culturais, segundo Sardinha 2008, elas refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas constituído em determinada cultura. Em outras palavras, elas não dependem da vontade do indivíduo. Não podemos, normalmente, criar uma metáfora conceptual, pois muito provavelmente não funcionará como verdadeira, pois não será compartilhada pela sociedade. Às vezes, porém, a mídia pode criar uma metáfora como “A vida, essa sim é uma verdadeira caixinha de surpresa.” Apresentada no Programa do Jô no ano de 2007 na Rede Globo, Rio

de Janeiro: no quadro “Os melhores do mundo”, na representação de Joseph Climber.

Portanto, a metáfora de considerar a *vida* como uma *caixinha de surpresa* ficou conhecida pela grande massa jovem que frequenta o *You Tube* (sítio da internet) e, agora, é facilmente identificada por eles em seu contexto. Mas antes, dessa divulgação, relacionando a *vida* e a *expressão caixinha de surpresa* os dois elementos não eram reconhecidos pela relação metafórica mencionada.

São cinco os tipos de metáforas conceptuais, a saber: estruturais, orientacionais, ontológicas, personificação e as primárias que são as “básicas”, presentes em muitas culturas e as quais iremos analisar nos próximos parágrafos. Estas são motivadas por aspectos físicos do corpo humano (como a caracterização do Sr. Krupp, a do Capitão Cueca e a dos meninos). Jorge, Haroldo, Sr. Krupp e Capitão Cueca



O primeiro exemplo de metáfora primária facilmente encontrada no v.1 são os personagens e os desenhos – como *Quadrinhos Casa da Árvore S/A* (P. 9) – que são imagens metafóricas próximas ao público infantil. Aliás, que criança não gostaria de ter uma empresa, no fundo do quintal de sua casa, onde pudesse criar, desenhar ou mesmo produzir o que quisesse sem a censura de ninguém - pais, professores ou escola.



Outro ponto relevante na narrativa é que os personagens – Jorge e Haroldo – estão sempre uniformizados e não mencionam, em nenhum momento, seus pais ou suas casas – a não ser a casa na árvore.

Todas as ações se passam no ambiente escolar dos meninos, Jorge e Haroldo, sob a autoridade do diretor e dos professores.

Outra associação metafórica básica interessante a ser explorada na obra é a relação, como já mencionamos anteriormente, é a relação entre o nome do diretor Krupp e da empresa alemã de aço Thyssen Krupp.

Portanto, a escolha lexical, as metáforas, a intencionalidade discursiva e os recursos gráficos usados levam o leitor a interagir com a obra e o interesse pela leitura se dá de forma prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como sabemos, todo artigo científico serve de ponto de partida à novas buscas e a novos caminhos, que servirão para ampliar ou pelo menos para contestar o anteriormente estabelecido.

Assim, acreditamos que através da análise do volume 1, da Coleção Capitão Cueca, foi possível mostrar que a metáfora e a escolha lexical estão intimamente ligada à intencionalidade discursiva, e que a construção coerente do texto motiva a criança à leitura.

Dessa forma, esperamos que o estudo desses elementos possam contribuir, não apenas para a compreensão do sucesso da cole-

ção, mas também, possa ajudar aos professores a incentivar à prática de uma leitura crítica e consciente.

Durante a elaboração deste artigo pudemos constatar que o interesse pela leitura se dá, quando além da troca de experiências entre o leitor e a obra, mas também quando existe *uma identidade lingüística entre os dois*.

Assim, não há fórmulas mágicas que incentivem os alunos à leitura. O que precisamos é de objetividade e coerência de nossos propósitos comunicativos para que a leitura aconteça naturalmente. Se a internet é um meio de comunicação atual e dinâmico, então, porque não colocar o dinamismo no papel. E foi isso desse recurso que Dav Pilkey utilizou com muita propriedade.

Não apontamos aqui nenhum modelo lingüístico ou textual que propicie incentivar crianças à prática da leitura, mas existem aspectos estudados aqui, que servem de ponto de partida para estudos sobre os temas abordados, como: a coesão e de coerência textual como *tijolos* na construção textual que contribuem para a aceitação do sentido global do texto; a intencionalidade discursiva e a construção metafórica levando ao entendimento do texto e a prática da leitura por prazer por parte das crianças. Por fim, não são os erros ortográficos que levam os leitores, à leitura; mas sim, um conjunto de fatores textuais e extratextuais que unem obra e leitor à trama.

Desta forma, procuramos mostrar elementos que contribuem positivamente para a prática da leitura como exercício crítico expressivo dentro e fora do contexto escolar.

Destarte, gostaríamos de lembrar, ainda, que todas as questões aqui levantadas não encerram discussões nem estabelecem parâmetros, mas antes de tudo são pontos de partida a todos que se preocupam com a formação do hábito da leitura crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- FARAH, Adriane. *O nexó conjuntivo na elaboração infantil de textos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004
- FAVERO, Leonor L. & ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- FULGÊNCIO, Lúcia. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2ª ed., 1972.
- . *Jornal da COMUNIDADE*. Adriana Ferraz. **In:** *O incrível Capitão Cueca*. Brasília, 16 a 22 de junho de 2007 (aferaz@jornalcoletivo.com.br).
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Fontes, 1982.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
- . *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- . *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2004
- PILKEY, Dav. *As aventuras do Capitão Cueca* – Um romance épico de Dav Pilkey, 10ª reimpressão, 2006.
- SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.
- SOARES, M. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- TEDESCO, Maria Teresa Abreu. *Elementos conjuntivos: sua variação em narrativas orais e escritas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.