

<https://doi.org/10.1590/1980531410746>

“REGINALDO PRANDI”, TERCEIRA MULHER DE XANGÔ: LEITURAS ERRANTES DE NOMES PRÓPRIOS

 Claudia Rosa Riolfi^I

 Emari Andrade^{II}

 Renata de Oliveira Costa^{III}

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; riolfi@usp.br

^{II} Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté (SP), Brasil; emari.andrade@unitau.br

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Ponta Porã (MS), Brasil; renata.costa@ifms.edu.br

Resumo

Para compreender narrativas, é necessário entender como se chamam seus personagens e lugares. Entretanto, pouco se sabe a respeito de como, ao ler, estudantes do quinto ano do ensino fundamental – anos iniciais – recuperam correferentes que permitam o discernimento de nomes próprios. Visando a analisar como esse processo se dá, convidamos 159 participantes, de 9 municípios brasileiros, para reagir a questões cujas respostas são nomes de pessoas e localidades. Descobrimos que 50% dos participantes não conseguem ligar os nomes de um texto da literatura afro-brasileira com os segmentos necessários para interpretá-los. O artigo expõe os desafios relativos à língua, ao texto e ao discurso possivelmente correlacionados com a construção das hipóteses equivocadas feitas pelas crianças.

LEITURA • COMPREENSÃO • ENSINO DA LÍNGUA MATERNA • CULTURA AFRO-BRASILEIRA

“REGINALDO PRANDI”, THIRD WIFE OF XANGÔ: WANDERING READINGS OF PROPER NAMES

Abstract

In order to understand narratives, it is necessary to understand the names of their characters and places. However, little is known about how, when reading, students in the fifth year of basic education – early years – can identify correlatives that allow them to discern proper names. To analyze how this process takes place, we invited 159 participants from 9 Brazilian municipalities to respond to questions whose answers were the names of people and places. We found that 50% of the participants were unable to link the names of a text of Afro-Brazilian literature with the segments needed to interpret them. The article describes the challenges related to language, text and discourse that are probably related to the construction of the mistaken hypotheses made by the children.

READING • COMPREHENSION • MOTHER TONGUE INSTRUCTION • AFRO-BRAZILIAN CULTURE

“REGINALDO PRANDI”, TERCERA MUJER DE XANGÔ: LECTURAS ERRANTES DE NOMBRES PROPIOS

Resumen

Para comprender las narrativas, es necesario entender cómo se llaman sus personajes y lugares. Sin embargo, poco se sabe sobre cómo, al leer, los estudiantes de quinto año de educación primaria –años iniciales– recuperan correferentes que permiten el discernimiento de los nombres propios. Con el objetivo de analizar cómo se da este proceso, invitamos a 159 participantes, de 9 municipios brasileños, para reaccionar a preguntas cuyas respuestas son nombres de personas y lugares. Descubrimos que el 50% de los participantes no consigue conectar los nombres de un texto de la literatura afrobrasileña con los segmentos necesarios para interpretarlos. El artículo expone los desafíos relacionados a la lengua, al texto y al discurso posiblemente correlacionados con la construcción de las hipótesis erróneas formuladas por los niños.

LECTURA • COMPRENSIÓN • ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA • CULTURA AFROBRASILEÑA

“REGINALDO PRANDI”, TROISIÈME ÉPOUSE DE XANGO: LECTURES ERRONÉES DE NOMS PROPRES

Résumé

Pour comprendre les récits, il faut aussi comprendre comment s'appellent les personnages et les lieux. Or, on ne sait pas vraiment comment les élèves du cours moyen détectent, lors de la lecture, les coréférences leur permettant de reconnaître les noms propres. Afin d'analyser ce processus, nous avons invité 159 participants de 9 municipalités brésiliennes à répondre à des questions dont les réponses étaient des noms de personnes et de lieux. Nous avons constaté que 50% d'entre eux n'étaient pas capables d'associer les noms aux segments nécessaires à leur interprétation quand il s'agissait d'un texte de littérature afro-brésilienne. L'article présente les défis liés à la langue, au texte et au discours qui peuvent être corrélés à la construction d'hypothèses erronées de la part des enfants.

LECTURE • COMPRÉHENSION • ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE •
CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE

Recebido em: 23 NOVEMBRO 2023 | Aprovado para publicação em: 24 JUNHO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução

“Qual o nome da terceira mulher de Xangô?”. Essa foi uma das perguntas que fizemos para estudantes do quinto ano. Respostas disparatadas do tipo “Reginaldo Prandi” reforçaram nossa decisão de perseguir o que ocorre quando, ao responder questões por meio das quais buscamos avaliar sua compreensão dos textos lidos, educandos produzem uma leitura errante (Riolfi & Barzotto, 2019), aquela que chega a surpreender por parecer inesperada ou inadequada. Dessa maneira, desenvolvemos um estudo ancorado na perspectiva linguística interacionista e discursiva da linguagem para entender como, no curso de uma interação com narrativas, tipologia textual de grande circulação nesse nível de escolaridade, os estudantes constroem sentido a partir do texto (Koch, 2003, p. 30). Por que “Reginaldo” teria sido considerado um nome adequado para uma mulher?

Nomes próprios de pessoas e de lugares não têm compreensão garantida, necessitando ser interpretados de acordo com os sistemas de referências do leitor. Ao ler histórias com palavras desconhecidas, os estudantes do quinto ano do fundamental – anos iniciais – conseguem fazer gestos interpretativos com pertinência? Sabem localizar, em textos narrativos, quem são os personagens, estabelecer as relações entre eles e situá-los no espaço? São essas as questões norteadoras do estudo, cujos objetivos são: analisar como estudantes do quinto ano do ensino fundamental recuperam, em textos narrativos, correferentes que permitam a interpretação de nomes próprios que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira; e, quando possível, construir hipóteses explicativas para os casos em que os estudantes, ao responder questões de interpretação de textos a respeito de nomes próprios, constroem respostas distantes daquelas possíveis ao acionarem os correferentes presentes na superfície textual, caracterizando uma leitura errante.

Leitura e interpretação de textos na perspectiva linguística interacionista e discursiva da linguagem

Na perspectiva que adotamos neste trabalho, o significado do texto é constituído na interação entre ele e o leitor, não estando, em si, nem na materialidade linguística nem na mente de quem lê (Menegassi & Angelo, 2005). “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (Silva, 1999, p. 18). A partir de seu repertório prévio (de experiências conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), o leitor recria referenciais de realidade em diálogo com um tecido verbal que articula ideias em uma organização específica. Por esse motivo, repertórios diferentes produzem diferentes sentidos. Assim, para que a leitura ocorra, é necessário haver um projeto de compreensão e um processo de interpretação (Silva, 1999).

A decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção são etapas do processamento do texto por parte do leitor que, muitas vezes, ocorrem simultaneamente e sem sua percepção. A etapa da decodificação refere-se à identificação do código escrito e à ligação de cada significante com seu significado internalizado por quem está lendo. A etapa da compreensão é o momento em que o leitor ativa seu conhecimento prévio a respeito do tema tratado no texto, recorrendo às informações que estão em sua memória para colaborar ativamente na construção do sentido. Essa fase completa-se quando, por sua vez, as informações do texto alteraram os conhecimentos prévios do leitor. A etapa da interpretação caracteriza-se pela utilização da capacidade crítica do leitor, que avalia o texto lido em função de sua posição sócio-histórica-ideológica. Por fim, a etapa da retenção refere-se ao armazenamento das informações lidas na memória do leitor (Menegassi, 2010).

Consequentemente, aprender a ler passa por ser capaz de localizar, no texto, as estratégias utilizadas para apresentar uma dada versão da realidade, organizando a informação, mantendo a continuidade e a progressão do tópico discursivo e colaborando com a argumentação dos textos (Cavalcante, 2012).

Processos de referenciação e a interpretação de nomes próprios

O primeiro passo na construção de um texto costuma ser a introdução de um objeto de discurso na memória textual, em geral por meio de um nome próprio ou forma nominal (Koch, 2008). Caso o nome próprio empregado por um locutor não seja acessível ao conhecimento do interlocutor, este precisará recorrer a informações presentes em outras passagens do texto para compreender essa ocorrência, necessitando, portanto, interpretar os processos de referenciação (Ilari, 2005). Assim, os processos de referenciação são realizados por meio de uma “construção de objetos de discurso e de negociação de modelos públicos do mundo” (Mondada & Cavalcante, 2017, p. 128).

Para interpretar os nomes próprios que desconhece, o leitor precisará fazer a reativação de referentes no texto e constituir a memória discursiva, interagindo com três tipos de estratégias de referenciação. A primeira é verificar como se deu a introdução, no texto, de objetos até então não mencionados. A segunda é a retomada desses objetos já presentes no texto, quando eles são reativados por meio de uma forma referencial. A terceira é a deslocalização, que ocorre quando novos objetos do discurso são introduzidos, mandando os primeiros para o segundo plano (Koch, 2002).

Um exemplo da segunda forma de reativação de retomada no texto é o que sucede na interpretação de elementos que exigem a remissão a itens que já ocorreram previamente (referenciação anafórica), quando não basta localizar um segmento linguístico antecedente, mas é necessário “estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva” (Koch, 2003, p. 59). Assim, ao se deparar com nomes próprios que desconhece, para interpretá-los, o leitor precisará dar atenção para as estratégias de referenciação textual, quais sejam: o uso de pronomes ou elipses, o uso de expressões nominais definidas e o uso de expressões nominais indefinidas (Koch, 2003).

Em contexto escolar, não se tem dado atenção suficiente para o ensino dos nomes próprios em textos, de modo a instruir os alunos a acionarem correferentes (artigos, pronomes adjetivos, ordinais, pessoais, substantivos, etc.) para interpretá-los em caso de necessidade. Em livros didáticos, por exemplo, a abordagem de substantivos não considera os processos de retomada, sendo feita de forma isolada (Jankoski, 2021). Essa lacuna pode estar relacionada com as recorrentes queixas a respeito das dificuldades de leitura dos alunos brasileiros, levando-os a experimentar embaraços ao ler textos com a presença de nomes próprios que não lhes são familiares.

Os mitos sobre orixás e a educação antirracista

Aprender a interpretar os nomes dos orixás e as designações das localidades onde passam as narrativas a eles associadas parece-nos um passo importante para o cumprimento da Lei n. 10.639 (2003), que inclui, no currículo oficial da rede de ensino brasileira, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”.

O apagamento da memória coletiva, da cultura e da identidade dos povos africanos pode estar ligado aos altos índices de repetência e evasão escolares dessa parcela da população. Por esse motivo, mesmo sopesando seus limites, a educação escolar tem um importante papel na construção coletiva de uma consciência crítica (Munanga, 2005). Para tal fim, há que se insistir na cons-

trução de uma educação democrática, comprometida com a emancipação social, capaz de ajudar os povos a superarem seu passado colonial (Romão & Gadotti, 2012).

Em um país marcado pela miscigenação como o nosso, descolonizar as mentes passa pela construção de práticas pedagógicas antirracistas (Gomes, 2021), aquelas que desconstruem “a lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública” (Gomes, 2021, p. 437).

Com Paulo Freire (2019), acreditamos que só é possível descolonizar as mentes superando a “cultura do silêncio” existente em relação à cultura dominante do opressor ou invasor. Assim, em uma educação democrática, as questões que são caras às populações oprimidas deveriam ganhar voz, sendo que a comunidade escolar deveria poder vir a ser capaz de trabalhar suas problemáticas.

Por esse motivo, é importante que estudantes brasileiros leiam e compreendam textos:

. . . que retomam traços e símbolos da cultura afrobrasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma auto-estima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. (Jovino, 2006, p. 216).

Dentre eles, destacamos as narrativas por meio das quais é possível tomar conhecimento a respeito dos mitos sobre os orixás. A inclusão desse universo em sala de aula pode auxiliar a ruptura da *cultura do silêncio*, tornando a escola um lugar onde se realiza a reconstrução da identidade cultural de “todo um grupo de brasileiros, que só aprendeu a ter vergonha de suas raízes” (Theodoro, 2005, p. 97).

“Xangô rouba Iansã de Ogum”: Uma proposta de leitura

Nos últimos anos, pessoas negras têm feito importantes conquistas em suas lutas para a desconstrução de estigmas ligados ao preconceito racial. Uma delas é o fortalecimento da literatura negra (Fonseca, 2006), ou seja, aquela redigida por autores negros que, em seus textos, dão voz às suas questões.

Em nossa pesquisa, entretanto, optamos por trabalhar com uma peça proveniente da literatura afro-brasileira (Duarte, 2010), entendida como um conjunto de textos redigidos por autores de diversas raças, abarcando diversas expressões literárias, mas ainda assim comprometidos com as lutas pela equidade social e com os processos de formação identitária de grupos excluídos. Em nosso caso específico, trata-se de um mito extraído de uma coletânea que congrega produções de diversos povos após cuidadosa pesquisa em fontes primárias e documentais. Segundo o *site* da editora, a publicação compreende 301 relatos mitológicos da religião dos orixás, relacionando-se, em especial, ao patrimônio cultural e linguístico dos negros iorubás ou nagôs. Essa escolha deveu-se, principalmente, às características linguísticas do texto, pois, dentre outros cuidados, ao padronizar sua coletânea, o autor optou por “um padrão inspirado na forma dos poemas dos babalaôs africanos” (Prandi, 2003, p. 35).

A Tabela 1 reproduz o texto “Xangô rouba Iansã de Ogum” (Prandi, 2003). Trata-se de um mito a respeito do orixá Xangô, cuja importância reside no fato de que ele se relaciona com a história das pessoas negras escravizadas que vieram ao Brasil. Elas vinham “de diferentes cidades, traziam diferentes deuses, falavam dialetos distintos, mas tinham todos algo em comum: o culto

ao deus do trovão, o obá de Oió, o orixá Xangô” (Prandi & Vallado, 2010, p. 5). Como se pode observar lendo-se o conteúdo da Tabela 1, há, inclusive, diversas palavras originárias desses povos, tais como “Kabiyesi”, “Alafin”, etc.

Tabela 1

Texto que retoma traços e símbolos da cultura afro-brasileira por meio da presença de nomes próprios

Título: Xangô rouba Iansã de Ogum	
1	Xangô um dia cansou-se da monotonia da corte e partiu em busca de novas
2	aventuras.
3	Chegou a Irê, onde morava Ogum, nobre guerreiro, senhor da forja.
4	Ogum vivia com Iansã, senhora dos ventos e das tempestades.
5	Xangô apreciava ver o trabalho de Ogum na forja e sempre arriscava olhar para
6	a mulher, driblando a vigilância do ferreiro.
7	Iansã por sua vez encantava-se com o porte e a nobreza de Xangô.
8	Um dia, fugiram e chegaram a Oió.
9	Lá reinava o meio-irmão de Xangô, Dadá Ajacá.
10	Dadá deixou que Xangô o ajudasse no comando do reino.
11	Nas terras de Oió, Xangô fundou Cossô, seu reino próprio, sendo chamado Obá
12	Cossô, rei de Cossô.
13	Assim, o reino de Dadá expandiu-se por força de Xangô.
14	Um dia Xangô destronou seu irmão.
15	Tornou-se o senhor absoluto e o povo aclamava: “Kabiyesi Xangô, Alafin Oió
16	Alayeluwa!”.
17	“Viva Sua Majestade Xangô, dono do palácio de Oió e Senhor da Terra.”
18	Xangô ergueu seu palácio com esplendor, teve mulheres e muitos filhos.
19	Sempre acompanhado de Iansã.
20	Oxum foi a segunda mulher, seguida de Obá.

Fonte: Prandi (2003, p. 127).

Embora curto em extensão, o texto reproduzido na Tabela 1 pode apresentar desafios de leitura do ponto de vista de leitores inexperientes. Ele conta, de modo muito sintético, a saga do protagonista Xangô, que se move no espaço e interage com personagens masculinos e femininos. Isso faz com que o leitor, para acompanhar a narrativa, tenha de acionar correferentes relativos a nomes próprios de três homens (Xangô, Ogum e Dadá Ajacá) e três mulheres (Iansã, Oxum e Obá). Precisa, ainda, entender que existem personagens secundários que não foram nomeados (os muitos filhos). Paralelamente, terá de colocar temporalmente essas pessoas na geografia. Primeiro, a corte. Em seguida, Irê. Por fim, Oió.

Sigamos os detalhes. O primeiro objeto incluído no texto é o seu protagonista, Xangô (linha 1). Inicialmente, não é apresentado nenhum predicativo que permita recuperar quem ele é. Entretanto, para fazer a leitura progredir, o leitor precisa ativar duas ações juntamente com esse personagem: “cansar da monotonia da corte” e “partir em busca de novas aventuras”. Caso o faça, essas atividades passarão a fornecer uma resposta provisória a respeito da identidade de Xangô (aquele que, por ter se entediado, se aventurou). Porém, durante muito tempo na leitura, não é

possível saber com certeza se esse nome próprio é masculino ou feminino. Só na linha 15 o leitor vai encontrar uma pista, "Tornou-se o senhor absoluto", que, no caso reativada juntamente com "Xangô", permitirá confirmar que o protagonista da aventura é homem.

Na linha 3, o segundo objeto introduzido é "Irê", a localização da primeira aventura. Para interpretar esse nome próprio, presente em "Chegou a Irê, onde morava", o leitor precisa entender a carga semântica dos verbos, que apontam para locais, bem como a exigência gramatical do pronome relativo "onde", que sempre indica um lugar.

Então, na linha 3, introduz-se o segundo personagem masculino, Ogum. Desta vez, os referentes iniciais a serem acionados são apresentados por meio de dois apostos que qualificam o personagem, "nobre guerreiro" e "senhor da forja". Esse último qualificativo é retomado mais tarde no texto como "ferreiro" (linha 6), sendo que o leitor precisa perceber que a expressão nominal "senhor da forja" (linha 3) e a palavra "ferreiro" (linha 6) qualificam a mesma pessoa para fazer a compreensão progredir.

A primeira personagem feminina a ser introduzida é Iansã (linha 4). O leitor entende que esse nome é de uma senhora, caso acione o correferente "uma mulher" (linha 6) a ser encontrado na sequência, em um processo de referenciação catafórico, aquele que ocorre quando a remissão é para frente (Koch & Elias, 2010, p. 127). A catáfora é uma das estratégias textuais para despertar a atenção do leitor e, geralmente, vem marcada no texto pelo uso dos dois pontos (Fernandes, 2014, p. 604). Em Prandi (2003), a vírgula foi utilizada para marcar a remissão catafórica.

Segue-se a introdução do segundo nome próprio referente a um lugar: "Oió" (linha 8). Caso não conheça essa palavra, o leitor precisará se apoiar na carga semântica do verbo "chegar", que aponta para uma localização geográfica, bem como no uso do advérbio de lugar "lá".

Passa-se para o terceiro personagem masculino, Dadá Ajacá (linha 9). Agora, um processo diferente foi utilizado, pois primeiro ocorre sua descrição nominal ("o meio-irmão de Xangô") e, depois, seu nome próprio.

O leitor, então, é convidado a prosseguir a leitura encontrando o terceiro nome próprio relativo a um lugar: "Cossô" (linha 11), sendo que, agora, o aposto "seu reino próprio" aparece na sequência, restando ao leitor ligar "seu" com o protagonista "Xangô". Na sequência, segue uma alcunha de Xangô, "Obá Cossô" (linhas 11 e 12).

Na linha 18, encontramos um segmento ("teve mulheres") que funcionará como correferente de dois nomes próprios femininos, de modo catafórico. Esses nomes devem ser procurados pelo leitor na linha 20. Primeiramente, ocorre o nome "Oxum". Ele está seguido de uma expressão nominal que o especifica ("segunda mulher"). Então, o leitor precisa fazer uma inferência a partir da expressão "seguida de", inferência a qual lhe permitirá compreender a existência de uma terceira esposa. Caso o faça, o leitor se sentirá convocado a procurar o nome dessa pessoa e, então, se deparará com a palavra "Obá", contígua.

Ressalte-se que as averiguações dependentes de inferências são menos evidentes para o leitor do que o nível de leitura de busca de informações na superfície do texto (Geraldini, 2000), o que torna esse segmento da narrativa potencialmente mais complexo. Em especial, a interpretação desse segmento é difícil porque está relacionada à macroestrutura dos textos, sendo que a limitação na formação da macroestrutura textual parece ser um dos principais fatores impeditivos na formação das inferências (Cunha & Capellini, 2016).

Metodologia

Combinando componentes quantitativos e qualitativos, a pesquisa adotou uma metodologia mista (Feuer et al., 2002) para cernir os casos específicos de leituras errantes e, em um segundo momento, buscar construir hipóteses interpretativas a seu respeito. Ao fazê-lo, inspirou-se na proposta de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário, um “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (Ginzburg, 1989, p. 149).

Instrumento de avaliação e sua aplicação

Os dados foram coletados no primeiro trimestre de 2022. Para tal fim, solicitou-se a colaboração de profissionais de educação das redes públicas de ensino (municipais e estaduais) para que atuassem junto aos participantes da pesquisa. Na maioria dos casos, os professores regentes das turmas levaram o instrumento no contexto de suas aulas. Em alguns casos, diretores ou coordenadores pedagógicos pediram a colaboração das crianças durante a aula de terceiros. Todos foram orientados a entregar o instrumento aos alunos, sem dar-lhes explicações prévias a respeito do texto ou, ainda, a não instruir os alunos na elaboração das respostas.

Os estudantes foram informados de que se tratava de uma participação voluntária em uma pesquisa a respeito de leitura e que, em tempo algum, seus dados pessoais seriam divulgados. Esse cuidado teve duas finalidades. A primeira era a ética, pressuposta na realização de qualquer pesquisa. A segunda, não menos importante, concernida na própria concepção de linguagem que fundamenta a investigação. Como concebemos a leitura como uma atividade interacional, é fundamental que os estudantes saibam o “para que” estão se dirigindo ao texto para buscar informações. Nesse caso, eles leriam o texto e responderiam as questões apenas se estivessem dispostos a colaborar com nossa investigação.

A testagem constitui-se em cinco questões de interpretação de texto a partir de “Xangô rouba Iansã de Ogum” (Prandi, 2003). Entre outros motivos, esse objeto foi escolhido por consistir em um texto narrativo cuja extensão permitisse a leitura, por parte de estudantes de quinto ano, em uma única sessão, considerando aulas com duração média de 45 minutos. Como queríamos saber como os estudantes interpretavam nomes próprios, buscamos localizar uma história que tivesse mais de um personagem e se passasse em múltiplos ambientes, consistindo em um desafio para o leitor do ponto de vista da recuperação da referenciação textual. A Figura 1 traz as perguntas que os participantes responderam.

Figura 1

Questões respondidas pelos participantes da pesquisa

1. Xangô sempre arriscava olhar para uma mulher. Quem ela é?
2. Para que Xangô pudesse olhar essa mulher, ele precisava driblar a vigilância de um ferreiro. Qual o nome dele?
3. Na linha 9, lemos: “Lá reinava o meio-irmão de Xangô, Dadá”. Qual era o nome do reino de Dadá?
4. Xangô teve uma segunda mulher. Qual o seu nome?
5. Por fim, qual o nome da terceira mulher de Xangô?

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

As questões foram formuladas de modo a facilitar a leitura dos participantes. Quatro delas trazem em sua formulação, explicitamente, a interrogação “qual o nome”. Assim, no próprio texto da questão haveria uma indicação do tipo de informação a ser buscado na superfície do texto, um

nome próprio. A única variação incluída na testagem foi formulada com o pronome interrogativo "Quem", comumente utilizado para questões que buscam informações a respeito de pessoas, cujos referentes podem ser recuperados por meio de nomes próprios.

Participantes

Os participantes da pesquisa são 159 estudantes do quinto ano do ensino fundamental – anos iniciais –, com idades de 9 a 14 anos, matriculados na rede regular de ensino, sendo que a maioria, à época da coleta, tinha 10 anos. Não houve variação significativa entre respondentes dos gêneros masculino e feminino. Com exceção dos estudantes que estavam ausentes das escolas no momento da coleta de dados, todos os alunos de suas classes participaram da pesquisa.

Foram incluídas crianças moradoras de nove municípios brasileiros, distribuídos em seis estados da federação, abrangendo quatro regiões do país (Norte, Nordeste, Sul e Sudeste), quais sejam: Acopiara (CE), Afuá (PA), Breu Branco (PA), Feira de Santana (BA), Foz do Iguaçu (PR), Quixelô (CE), São Paulo (SP), Sítio Calabação, Distrito de Santa Felícia, Acopiara (CE), e Vargem Grande (MA). Não foram coletados dados na região Centro-Oeste, uma vez que muitas tentativas de associação com parceiros de pesquisa falharam, pois as escolas procuradas alegaram que teriam dificuldades com as famílias das crianças, dado o teor do texto escolhido por nós.

Na medida do possível, tentamos buscar escolas em localidades urbanas e rurais, para ter um universo maior de respostas.

Como estudantes do quinto ano do ensino fundamental – anos iniciais – interpretam nomes próprios

Como já mencionado, no tratamento dos dados procedemos de forma mista, inicialmente quantitativa. O paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) serviu de inspiração para a construção de hipóteses nos casos de leituras errantes.

A Tabela 2 sistematiza a porcentagem do total das respostas obtidas por meio do estudo.

Tabela 2

Tipo de resposta fornecida pelos participantes da pesquisa

Questão	Ocorrências adequadas (%)	Ocorrências inadequadas (%)				
		Em branco	Copiada	Ilegível	Leitura errante	Total
1. Xangô sempre arriscava olhar para uma mulher. Quem ela é?	42,7	13,2	5,6	6,9	31,5	57,3
2. Para que Xangô pudesse olhar essa mulher, ele precisava driblar a vigilância de um ferreiro. Qual o nome dele?	55,9	15,7	1,2	6,9	20,2	44,1
3. Na linha 9, lemos: "Lá reinava o meio-irmão de Xangô, Dadá". Qual era o nome do reino de Dadá?	52,2	13,2	1,2	6,2	27,2	47,8
4. Xangô teve uma segunda mulher. Qual o seu nome?	56,6	20,2	0,0	10,1	13,1	43,4
5. Por fim, qual o nome da terceira mulher de Xangô?	49,6	10,6	4,4	5,0	30,4	50,4

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Observando os dados apresentados na Tabela 2, percebemos que não houve diferença muito significativa de desempenho entre as respostas fornecidas pelos estudantes em cada uma das questões, sendo que os participantes da pesquisa conseguiram interpretar os correferentes de modo compatível com o esperado na atividade em cerca de 50% dos casos.

O número alto de respostas em branco chama atenção, entretanto não é possível saber se essa ocorrência deve-se à ignorância das respostas ou à falta de vontade de fornecê-las. O fato de existir um número significativo de crianças que não conseguem escrever respostas de modo que leitores as consigam ler ortograficamente, do mesmo modo, levanta preocupações.

Posto isso, nas tabelas 3 a 7, a seguir, estão registradas as ocorrências de respostas com característica de leitura errante (Riolfi & Barzotto, 2019) que foram fornecidas por pelo menos três participantes.

Neste momento, cabe considerar que nossa escolha por estudar e discriminar cada caso de errância na leitura e não a classificar como leitura errada é porque nos afastamos de um julgamento *a priori* do que seja erro. Por essa razão, o conceito de leitura errante parece-nos mais produtivo, tendo em vista que abarca o exercício de compreensão caso a caso dos caminhos pelos quais passa um leitor até chegar à proposição de uma leitura de um texto. Assim, longe de meramente classificar uma leitura como errante, nosso esforço foi o de perscrutar os movimentos associativos que talvez tenham possibilitado respostas desviantes a cada uma das questões feitas aos estudantes, colaborando para o entendimento de como estudantes do ensino fundamental leem textos.

Tabela 3

Respostas desviantes fornecidas por ao menos três estudantes para a questão 1. "Quem ela é?"

Resposta	Nº	%
Ogum	21	13,2
Driblando	5	3,1
Oxum	4	2,5
Monotonia	4	2,5
Vigilância	4	2,5
Xangô	3	1,8
Irê	3	1,8
Total	44	27,4

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Tabela 4

Respostas desviantes fornecidas por ao menos três estudantes para a questão 2. "Qual o nome dele?"

Resposta	Nº	%
Iansã	28	17,6
Xangô	11	6,9
Dadá	6	3,7
Ferreiro	6	3,7
Oió	6	3,7
Obá	3	1,8
Monotonia	3	1,8
Total	63	39,2

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Tabela 5

Respostas desviantes fornecidas por ao menos três estudantes para a questão 3. "Qual era o nome do reino de Dadá?"

Resposta	Nº	%
Ajacá	45	28,3
Obá	14	8,8
Cossô	6	3,7
Dadá	4	2,5
Total	69	43,3

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Tabela 6

Respostas desviantes fornecidas por ao menos três estudantes para a questão 4. "Qual o seu nome?"

Resposta	Nº	%
Iansã	9	5,6
Obá	7	4,4
Kabiyesi	4	2,5
Total	20	12,5

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Tabela 7

Respostas desviantes fornecidas por ao menos três estudantes para a questão 5. "Qual o nome da terceira mulher de Xangô?"

Respostas	Nº	%
Iansã	9	5,6
Oxum	9	5,6
Kabiyesi	6	3,7
Dadá	5	3,1
Alayeüwa	5	3,1
Reginaldo	3	1,8
Total	37	22,9

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Analisando as tabelas apresentadas, percebe-se que as respostas com características de leitura errante ocorreram ao menos duas vezes mais na questão envolvendo o nome de uma localidade (69 ocorrências), comparando-se com as outras que implicavam a localização do nome de pessoas. Por outro lado, a segunda questão com maior número de ocorrências de leitura errante (63) foi a que indagava a respeito do nome próprio do ferreiro de quem Xangô precisava driblar a vigilância. Esse dado indica a dificuldade dos estudantes de relacionarem os apostos que qualificavam no texto o personagem Ogum ("nobre guerreiro", "senhor da forja" e "ferreiro"), o que nos leva a afirmar que fizeram uma leitura fragmentada dessa parte do texto. Já a questão com menor número de leitura errante (20) foi a que perguntava a respeito da segunda mulher de Xangô. Tal resposta não implicava o movimento de retroação para encontrar o referente no texto, já que está explícita na narrativa que Oxum era a "segunda mulher".

Conhecidas as características gerais das leituras errantes identificadas nos questionários, na sequência, buscamos tecer, quando possível, hipóteses explicativas para os casos em que os estudantes, ao responder as questões a respeito de nomes próprios, constroem respostas distantes daquelas possíveis ao acionarem os correferentes presentes na superfície textual, caracterizando uma leitura errante.

Leituras errantes de nomes próprios

A importância de construir hipóteses explicativas para as leituras errantes reside em nosso desejo de nos afastarmos de trabalhos que apresentam números com relação aos problemas de leitura dos estudantes brasileiros, mas não investigam os processos de interação entre texto e leitor, sendo, portanto, pouco instrutivos para que possamos conhecer como leituras equivocadas efetivamente ocorrem. Pensamos que, quanto mais entendermos os movimentos errantes de leitura, mais conhecimento técnico teremos para calcular aquilo que é preciso ser ensinado para os estudantes. Além disso, mais chance teremos de inventarmos antídotos para conter essas interpretações que rateiam.

Afinal, quando a compreensão durante o ato de ler é deficiente, os estudantes não conseguem analisar o que devem fazer para entender o que leem, não desenvolvem a capacidade de interpretação de textos e, potencialmente, têm dificuldades de estudar conteúdos escolares que são apresentados por meio de textos escritos. Isso pode trazer prejuízos não só na vida imediata da criança como também no seu futuro, em especial no âmbito profissional (Mendoza Machado, 2021).

Esclareça-se, preliminarmente, que, para fins de maior clareza, a exposição dos dados será feita por pergunta.

"Quem ela é?"

Para construir uma interpretação bem-sucedida para esta questão, o leitor precisaria realizar uma tarefa aparentemente simples: ativar, simultaneamente, os correferentes "a mulher", na linha 6, e "Iansã", na linha 7 do texto.

Analisando o que ocorreu com as respostas fornecidas pelos 31,3% dos estudantes que forneceram respostas com característica de leitura errante (Riolfi & Barzotto, 2019), notamos que apenas 28 deles (17,61%) lograram recuperar no texto um nome próprio de pessoa, mostrando, assim, já distinguir esse grupo de palavras das demais. Posto isso, é importante tentar entender por que, dentre os nomes presentes na materialidade textual, selecionaram uma palavra ou outra. Destacamos os seguintes prováveis motivos:

- leitura de um segmento isolado em detrimento do texto todo. Isso ocorreu com os estudantes que responderam "Ogum" para acionar o correferente "ela". Provavelmente, partiram do primeiro segmento da questão ("Xangô sempre arriscava olhar para uma mulher. Quem ela é?") e apartaram, nas linhas 5 e 6, uma fração muito parecida com ele ("Xangô apreciava ver o trabalho de Ogum na forja e sempre arriscava olhar para a mulher"). A partir dessa sobreposição, hipotetizaram, por retomada anafórica, que a mulher para quem Xangô arriscava olhar era Ogum. Por não ter considerado o texto inteiro para construir uma resposta, não foram capazes de interpretar os apostos presentes nas linhas 3 e 4 do texto lido. Nelas, eles teriam encontrado as expressões "nobre guerreiro, senhor da forja" e "senhora dos ventos e das tempestades" para especificar, respectivamente, Ogum e Iansã. Na primeira expressão, estão presentes palavras

masculinas. Na segunda, palavras femininas. Então, ao interpretá-las, mesmo sem conhecer os nomes próprios, o leitor poderia ter inferido que “Ogum” não pode ser um nome feminino;

- influência da cultura escolar. É possível que isso tenha ocorrido com os participantes que escreveram “Xangô” como resposta. Eles imaginaram que a questão “Quem ela é?” devesse ser respondida com o sujeito da oração, uma vez que, em aulas de língua portuguesa, muitas vezes se usam partes de texto como pretexto para auferir conhecimentos gramaticais descontextualizados. Assim, responderam “Xangô” tendo em vista “Quem realizou a ação descrita na oração?”;
- desconhecimento da morfossintaxe. Os participantes que forneceram a palavra “Irê” como resposta provavelmente interpretaram “a” em “Chegou a Irê” (na linha 3) como um artigo definido feminino, e não como uma preposição que rege o verbo chegar. Assim, avaliaram que o nome de um local fosse o nome de uma pessoa (a Maria, a Joana);
- falta de discriminação entre substantivos próprios e comuns. Isso ocorreu com quem forneceu as palavras “monotonia” (linha 1) e “vigilância” (linha 6) como resposta. Como ambos estavam escritos com letras minúsculas, percebemos que as crianças não estavam atentas para a convenção de escrita de nomes próprios com letras maiúsculas ao buscar construir uma resposta, bem como as crianças que responderam a questão com um verbo conjugado no gerúndio: “driblando”, na linha 6. Nesse caso, elas também falharam em perceber a classe de palavra de “driblar”, pois não é muito comum que verbos sejam usados como nomes de mulheres. É muito provável que a causa de algumas dessas leituras errantes tenha sido o fato de o estudante, ao buscar uma resposta para a questão, recortar um fragmento isolado do texto, e não o articular com o todo, em um movimento de retroação. Por exemplo, se ele se atém em “a mulher, driblando” (linha 6), é possível que interprete que o verbo é o nome da mulher, como em “a mulher, Maria”. O mesmo pode ter ocorrido com relação ao segmento “cansou-se da monotonia” (linha 1). Como Xangô teve três esposas, a criança pode ter imaginado que a primeira era aquela de quem ele se cansou. Outra possibilidade, ainda, pode ter sido a proximidade da grafia da palavra “cansou-se” e “casou-se”. Assim, por também ignorarem a regência do verbo casar, os estudantes podem ter lido “casou-se” da monotonia.

“Qual o nome dele?”

Para construir uma interpretação bem-sucedida para esta questão, o leitor precisaria ativar, simultaneamente, segmentos bem próximos na materialidade textual: “Ogum”, na linha 5, e “do ferreiro”, na linha 6 do texto. Ainda assim, ocorreram nomes próprios inapropriados pelo contexto ou, mesmo, palavras que não são nomes próprios. Destacamos os seguintes prováveis motivos:

- dificuldade de leitura da pontuação. Trata-se do que ocorreu com os participantes que responderam “Iansã” (linha 7). Muito provavelmente, ignoraram o ponto final inserido após a palavra “ferreiro”, na linha 6 do texto (ou por não o ter enxergado, ou por desconhecer seu uso) e formaram um sintagma nominal com as palavras “a vigilância do ferreiro Iansã”. Assim, encontraram nesse segmento isolado uma possibilidade de resposta que permitisse correferenciar “ferreiro” e “nome dele”;
- dificuldade de interpretação dos pronomes pessoais. Refere-se aos participantes que escreveram “Xangô” como resposta. Parecem ter interpretado o pronome “dele” como

- devendo ser correferenciado com o sujeito da oração "Para que Xangô pudesse olhar para essa mulher". Assim, talvez tenham entendido que a questão buscava interrogar a respeito de quem olhava para a mulher e não a respeito do nome do ferreiro;
- predominância dos processos catafóricos. As crianças que responderam "Dadá" não conseguiram ativar um correferente anafórico, relendo as linhas do texto que se encontram antes daquelas diretamente concernidas pela pergunta. Assim, buscaram prosseguir a leitura e construir uma catáfora, tendo selecionado o primeiro nome próprio masculino que encontraram na sequência;
 - indiscriminação entre substantivos próprios e comuns. Embora pouco provável, é possível que algumas das seis crianças que responderam "ferreiro" tenham confundido essa palavra com o nome próprio "Ferreira", bastante comum no Brasil. Outra possibilidade é que, não encontrando a resposta, copiaram uma palavra que se salientou do enunciado da questão;
 - dificuldade de fazer retroação na leitura. Trata-se das crianças que escolheram o substantivo próprio "Oió", tendo acionado um topônimo no lugar de um nome de pessoa como correferente. Provavelmente, copiaram o primeiro nome próprio ainda não referenciado na continuidade do texto (linha 8);
 - dificuldade para resolver ambiguidades lexicais. Refere-se à hipótese de leitura das crianças que responderam "Obá". Ela está relacionada à ambiguidade lexical da palavra "Obá", que, na linha 11, aparece como o equivalente, em nagô, para "rei" em português; e, na linha 20, é um nome feminino. Como se trata de um nome de mulher em outra parte do texto, isso pode ter levado as crianças a pensarem que se tratava de um referente possível. Essa hipótese pode ter sido reforçada com a presença do verbo "chamado", no particípio, em "sendo chamado Obá Cossô", nas linhas 11 e 12, pois talvez essas crianças tenham interpretado o verbo "chamar" do modo como ocorre em "O Príncipe chamado Dom Pedro I", perto de um nome próprio.

"Qual era o nome do reino de Dadá?"

Para construir uma interpretação bem-sucedida, a criança precisaria ativar, simultaneamente, os correferentes "Oió", na linha 8, e "lá", na linha 9 do texto. Analisando as respostas com características de leitura errante fornecidas pelos participantes, percebemos que, de alguma forma, podem ter sido induzidos a elas por circunstâncias externas. Destacamos dois aspectos:

- formulação da questão. O fato de termos escrito, no corpo da questão, "Na linha 9, lemos" pode ter induzido a ocorrência das respostas com características de leitura errante mais frequentes. A hipótese "Ajacá" consistiu naquela com maior número de ocorrências: 45 participantes localizaram o próximo nome depois de Dadá, Ajacá, como resposta. É possível que o tenham feito por imaginar que deveriam buscar um nome próprio na linha indicada na formulação da questão. Outra tentativa foi assinalar a palavra "Obá" como resposta. O que pode ter levado a essa opção é imaginar que o nome do reino de alguém é o próprio nome da pessoa;
- influência da cultura escolar. O costume de responder questões que focam apenas na localização de informações explícitas pode ter levado participantes a procurarem no texto a palavra "reino" como uma espécie de palavra-chave desde onde localizar a resposta

para a questão. Eles buscaram encontrar um nome próprio de lugares nas linhas 11 e 12: "Nas terras de Oió, Xangô fundou Cossô, seu reino próprio, sendo chamado Obá Cossô, rei de Cossô". Nesse segmento, 14 estudantes selecionaram "Obá" e 6 "Cossô", ambas palavras provavelmente desconhecidas e que, portanto, poderiam configurar hipóteses adequadas.

"Qual o seu nome?"

Esta parecia ser a questão que oferecia menos desafios ao leitor para ser respondida. Para construir uma interpretação bem-sucedida a ela, seria necessário ativar, simultaneamente, "Oxum" e "a segunda mulher" em um segmento do texto que, em si, já configurava a resposta ("Oxum foi a segunda mulher", linha 20). Ainda assim, 13,1% dos estudantes forneceram respostas com característica de leitura errante (Riolfi & Barzotto, 2019) para a questão. Destacamos os seguintes prováveis motivos:

- apego ao fragmento errado do texto. Ao ter buscado um correferente para "mulher de Xangô", sem diferenciação da ordem das mulheres, nove participantes encontraram "Iansã" como resposta possível. É provável que tenham sido influenciados pela leitura da linha 19, "Sempre acompanhado de Iansã", e interpretado "sempre" como indício de duração. Assim, imaginaram que Iansã seria imutavelmente a mulher de Xangô. Essa hipótese pode ter sido reforçada pelo fato de que essa personagem foi apresentada, ao longo de toda a parte inicial do texto, como sendo a pessoa que ocupou o lugar de esposa de Xangô;
- dificuldade de decodificação. Refere-se aos assinalamentos de "Obá", possivelmente gerados por flutuações na compreensão do marcador de tempo "seguida" (em "seguida de Obá", na linha 20). Por estarem ainda em uma fase de consolidação do processo de alfabetização, podem ter confundido a grafia da palavra "segunda" com "seguida", já que ambas são muito próximas e, assim, ter apreendido, em uma leitura apressada, as palavras "segunda" e "Obá", bem próximas visualmente;
- sonoridade da palavra. Isso se aplica aos estudantes que assinalaram "Kabiyesi" como resposta. Podemos arriscar duas hipóteses. A primeira é a atração exercida pelo som da palavra isolada, agradável em sua sonoridade. A segunda é a morfologia dessa palavra, cuja terminação evoca a de alguns nomes femininos potencialmente conhecidos pelas crianças brasileiras, tais como Laise/Laysi, Thaise, Anelise, Evelise, etc.

"Qual o nome da terceira mulher de Xangô?"

Para construir uma interpretação bem-sucedida, a criança precisaria fazer uma inferência a partir de sua compreensão de quem era a segunda mulher de Xangô, na linha 20, a ela somando a interpretação de "seguida de". Os principais motivos para 30,4% dos estudantes terem fornecido respostas com característica de leitura errante (Riolfi & Barzotto, 2019) para a questão parecem ter sido os seguintes:

- apego ao fragmento errado do texto. A exemplo do que aconteceu na questão precedente, a leitura da linha 19, "Sempre acompanhado de Iansã", talvez também tenha influenciado os estudantes que indicaram a palavra "Iansã". Eles devem ter interpretado o advérbio "sempre" como indício de duração e, assim, imaginado que Iansã seria a única mulher de Xangô. O apego a um fragmento aleatório do texto também pode ter in-

fluenciado os estudantes que apenas procuraram localizar um nome próprio feminino grafado em maiúscula para responder à questão sem ter muito critério de como fazê-lo. Assim, provavelmente encontraram em Dadá um referente possível, já que, no Brasil, é um apelido comum para nomes como Daiane, Daniela, Damaris, etc.;

- sonoridade da palavra. “Kabiyesi” e “Alayeüwa” parecem ter sido hipóteses formuladas por consistirem em palavras desconhecidas que estavam grafadas em maiúsculas em um ponto incompreensível do texto para aqueles participantes da pesquisa. Não querendo deixar a resposta em branco, selecionaram, dentre as possibilidades, o que, talvez, pudesse vir a ser um nome de mulher;
- dificuldade de fazer retroação na leitura. Trata-se das ocorrências de “Reginaldo” e, também, de duas menções de “Prandi” e uma de “Companhia das Letras”. Para nós, essas respostas são oriundas do mesmo tipo de processo de pensamento e, portanto, podemos atribuí-las às mesmas causas. Convidados a responder “Qual o nome da terceira mulher de Xangô”, os estudantes já estão no final do texto, pois, em sua última linha, acabaram de localizar o nome da segunda mulher. Agora, precisam continuar lendo para frente, hipótese que é confirmada linguisticamente pela presença de “seguida”. Mesmo que não entendam muito, algo deve ser feito “a seguir”, “na sequência”. Talvez o nome próprio “Obá”, que lhes é desconhecido, não seja reconhecido como um nome próprio feminino por ser confundido com a interjeição “oba”, que exprime alegria, espanto ou satisfação. Assim, resta-lhes continuar a leitura na busca de um nome. Ignorantes das convenções relativas ao uso de referências bibliográficas em textos, as palavras “Prandi” e “Reginaldo” prestam-se como nomes de pessoas. Talvez a criança que optou por “Companhia das Letras” tenha pensado que “Prandi” e “Reginaldo” não eram opções adequadas por não poderem ser acionadas com o correferente “mulher” e, então, buscou uma palavra feminina. De todo modo, faltou a esses estudantes conhecimento para diferenciar os elementos textuais dos paratextuais, o que os levou a considerar as referências bibliográficas como parte do texto.

“Por que você quer saber?”: Razões para dar atenção aos nomes próprios

Em nossa investigação a respeito de como estudantes do quinto ano do ensino fundamental recuperam, em textos narrativos, correferentes que permitam a interpretação de nomes próprios que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, um dos estudantes recusou-se a preencher o campo “nome” de sua testagem de leitura com o seu nome próprio ou pseudônimo, tendo preenchido o espaço com a questão que usamos como título para esta seção. Trata-se de uma interrogação tão justa quanto pertinente. Por essa razão, aproveitamo-nos dela para caminhar para o fechamento do raciocínio que vínhamos desenvolvendo ao longo do trabalho.

Nossa pesquisa partiu de duas premissas, interligadas. Em primeiro lugar, julgamos a interpretação de nomes próprios que ocorrem nos textos para a leitura autônoma desejável por parte de estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Em segundo lugar, entendemos que ensinar estudantes a recuperar correferentes relativos aos nomes de pessoas e lugares que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira é imprescindível para o sucesso das metas educacionais assumidas a partir da promulgação da Lei n. 10.639 (2003). A tentativa de construir hipóteses explicativas para os casos em que os estudantes constroem leituras errantes, assinalando respostas distantes das esperadas nas propostas de leitura, foi, portanto, realizada no espírito de colaborar tanto com

a pesquisa a respeito do ensino da leitura quanto com a construção de uma sociedade mais equânime, em última instância, livre de preconceitos raciais.

Posto isso, pensamos que nossa contribuição primeira está em insistir no desejo de saber mais a respeito das principais dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa ao recuperar correferentes que permitam interpretar nomes próprios desconhecidos. Nosso estudo a respeito das potenciais causas da ocorrência de respostas com características de leitura errante mostrou que os desafios encontrados pelas crianças para interpretá-los são de todas as ordens relativas à língua, ao texto e ao discurso. Eles estão sintetizados na Tabela 8.

Tabela 8

Desafios referentes à interpretação de nomes próprios desconhecidos

Âmbito	Necessidade
Ortografia	Acionar a convenção de escrita de letras maiúsculas para localizar nomes próprios. Diferenciar palavras com ortografia parecida.
Morfologia	Aproveitar-se da morfologia própria da flexão dos verbos para descartar nomes próprios. Diferenciar o artigo feminino da preposição "a".
Sintaxe	Compreender a função da pontuação e os seus efeitos de sentido. Entender a significação dos apostos. Fazer as operações necessárias para desambiguar os pronomes pessoais na terceira pessoa do singular. Respeitar a regência verbal e nominal.
Coesão e coerência	Articular o nível de leitura de sentenças isoladas com o do texto como um todo. Entender a função dos marcadores de lugar, tal como o pronome onde. Interpretar os marcadores de coesão sequencial, em especial a partir de numerais e expressões como "seguida de". Interpretar e relacionar as retomadas anafóricas feitas, por exemplo, por pronomes e adjetivos.
Pragmática	Compreender a natureza de cada tarefa, interpretando o que cada pergunta quer saber de acordo com a cultura escolar. Ler com retroação, utilizando-se, quando necessário, de reflexões epilinguísticas.
Discurso	Compreender a noção de autoria de um texto. Compreender a função das aspas em um texto. Saber localizar no texto as marcas referentes às referências bibliográficas (cidade, editora, ano).

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Assim, percebe-se que, em algum nível, as conclusões de trabalhos anteriores relativas aos benefícios da construção de uma consciência metalinguística, nos níveis morfológico, semântico e sintático, foram confirmadas em nossa investigação. Caso os participantes tivessem, nesse nível de escolarização, maior familiaridade com a análise linguística, provavelmente teriam conseguido fazer inferências mais pertinentes, mesmo em face de palavras desconhecidas (Santos et al., 2018; Lucio et al., 2018).

Lembremos que, pelos movimentos de leitura feitos por alguns dos estudantes ao responder as questões, pode-se inferir que eles tenham tido aulas de gramática. Entretanto a análise de dados mostrou que, muito provavelmente, esse conhecimento foi oferecido de modo descontextualizado. Por esse motivo, reforça-se a necessidade de que a oferta de conhecimentos relativos à língua portuguesa registrados na Tabela 8 seja feita de modo integrado, de modo a privilegiar aspectos relacionados à análise linguística (Geraldí, 2000).

Considerações finais

Nossa investigação mostrou que cerca de 50% dos estudantes do quinto ano do ensino fundamental têm dificuldades de interpretar nomes próprios de pessoas e de lugares ao ler narrativas.

Consequentemente, é possível que encontrem grandes desafios para reconstruir a história lida de modo a entender quem são os personagens, estabelecer as relações entre eles e situá-los no tempo e no espaço.

Ao colaborar para o entendimento de como estudantes do ensino fundamental leem textos, o exercício de compreensão dos caminhos percorridos pelo leitor à proposição de uma leitura de um texto que substitui o julgamento de leituras erradas pode ser um instrumento muito útil nessa direção, tornando-se um importante auxiliar para os pesquisadores em leitura e educadores em geral.

Como a pesquisa abarcou uma mostra bastante significativa de como estudantes com 10 anos de idade em média leem textos narrativos – alunos de escolas urbanas e rurais, moradores de nove diferentes municípios, abrangendo quatro regiões do país (Norte, Nordeste, Sul e Sudeste) –, acreditamos ter realizado um estudo que aponta para a importância de, em contexto escolar, abordar o ensino de substantivos de modo a considerar os processos de retomada, ensinando os alunos a acionarem correferentes (artigos, pronomes adjetivos, ordinais, pessoais, substantivos, etc.) para interpretar nomes desconhecidos.

Uma limitação é o fato de não terem sido coletados dados na região Centro-Oeste. Segundo as escolas procuradas por nossos parceiros de pesquisa, o texto escolhido para a realização da atividade provocaria reação negativa entre os familiares das crianças. Assim, o motivo alegado pela escola indica a dificuldade de a literatura afro-brasileira ter o espaço que lhe é devido na educação de nosso país.

De todo modo, existiria uma chance (embora pouco significativa) de que a taxa nacional tivesse sido alterada, caso essa região tivesse sido incluída na coleta de dados. Ainda assim, fica a sugestão de ampliação de novas testagens análogas à que realizamos.

Nosso estudo abre caminho para uma linha de investigação que nos parece promissora a partir dos resultados aqui descritos. Dentre as pesquisas que nos parecem necessárias, podemos indicar as seguintes: investigar se a dificuldade de interpretação dos nomes próprios pode estar relacionada com a forma do texto escolhido, um mito redigido de forma a imitar os poemas dos babalaôs africanos. Analogamente, seria interessante investigar se a presença de palavras e expressões em iorubá ao longo do texto faz ou não diferença com relação à dificuldade de acionar correferentes para interpretar nomes próprios.

No caso específico do projeto da construção de uma educação antirracista, essa providência ganha ainda mais importância, porque a leitura das literaturas negra e afro-brasileira é um importante instrumento para a reconstrução da identidade cultural das populações negras e para a desconstrução de estigmas ligados ao preconceito racial. Dessa maneira, é crucial que, ao ler os textos oriundos dessas literaturas, os estudantes consigam interpretar os nomes próprios neles presentes, relacionando-os com um enredo e um modo de construção textual que são característicos dessas literaturas. Pensamos que esse modo de leitura pode possibilitar ao estudante não somente conhecer o texto literário, mas também apreciá-lo.

Referências

- Cavalcante, M. M. (2012). *Os sentidos do texto*. Contexto.
- Cunha, V. L., & Capellini, S. A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, 18(4), 941-951.
<https://doi.org/10.1590/1982-0216201618421215>

- Duarte, E. de A. (2010). Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*, 14(23), 113-138. <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>
- Fernandes, M. J. da S. (2014). A catáfora nos títulos de textos jornalísticos. *Domínios de Linguagem*, 8(1), 602-620. <http://dx.doi.org/10.14393/DL15-v8n1a2014-34>
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008004>
- Fonseca, M. N. S. (2006). Literatura negra, literatura afro-brasileira: Como responder à polêmica? In F. Souza, & M. N. Lima (Orgs.), *Literatura afro-brasileira* (pp. 9-38). Centro de Estudos Afro-Orientais; Fundação Cultural Palmares.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (80ª ed.). Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2000). *O texto na sala de aula*. Ática.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. Companhia das Letras.
- Gomes, N. L. (2021). O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, 33(59), 435-454. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>
- Ilari, R. (2005). Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In I. G. V. Koch, E. M. Morato, & A. C. Bentes (Orgs.), *Referenciação e discurso* (pp. 103-124). Contexto.
- Jankoski, J. A. H. (2021). *O ensino do processo de referenciação no 6º ano do ensino fundamental: Progressão textual por anáfora* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unioeste. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5605>
- Jovino, I. da S. (2006). Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In F. Souza, & M. N. Lima (Orgs.), *Literatura afro-brasileira*. Centro de Estudos Afro-Orientais; Fundação Cultural Palmares.
- Koch, I. G. V. (2002). Linguagem e cognição: A construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 6(1), 29-42. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25294>
- Koch, I. G. V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. Contexto.
- Koch, I. G. V. (2008). Como se constroem e reconstróem objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, 21(2), 99-114. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446>
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2010). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 140(8), seção 1.
- Lucio, P. S., Lima, T. H. de, Jesuíno, A. D. S. A., & Rueda, F. J. M. (2018). Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3supl), 112-131. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp112>
- Mendoza Machado, J. M. (2021). Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Horizontes – Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 77-93. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.160>
- Menegassi, R. J. C. (2010). O leitor e o processo da leitura. In E. A. Greco, & T. B. Guimarães (Orgs.), *Leitura: Compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Eduem.
- Menegassi, R. J. C., & Angelo, C. M. P. (2005). Conceitos de leitura. In R. J. Menegassi (Org.), *Leitura e ensino* (pp. 15-40). Eduem.

- Mondada, L., & Cavalcante, M. M. (2017). Construction des objets de discours et catégorisation: Une approche des processus de référenciation. *Revista de Letras*, 24(1/2), 118-130.
<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl24Art21.pdf>
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Prandi, R. (2003). *Mitologia dos orixás*. Companhia das Letras.
- Prandi, R., & Vallado, A. (2010). Xangô, rei de Oiô. In A. Barreti Filho (Org.), *Dos yorùbá ao candomblé kétu* (pp. 141-161). Edusp.
- Riolfi, C., & Barzotto, V. H. (Orgs.). (2019). *Leituras errantes*. Paulistana.
- Romão, J. E., & Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes*. Instituto Paulo Freire.
- Santos, A. A. A. dos, Ferraz, A. S., & Rueda, F. J. M. (2018). Relações entre a compreensão de leitura e as habilidades metalinguísticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 301-309.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018026239>
- Silva, E. T. da. (1999). Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, 17(31), 11-19.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>
- Theodoro, H. (2005). Buscando caminhos nas tradições. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (pp. 81-99). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Nota sobre autoria

Claudia Rosa Riolfi – conceitualização, curadoria e análise de dados, redação do manuscrito original e revisão da redação;

Emari Andrade – conceitualização, curadoria e análise de dados, redação do manuscrito original e revisão da redação;

Renata de Oliveira Costa – conceitualização, curadoria e análise de dados, redação do manuscrito original e revisão da redação.

Disponibilidade de dados

Os dados utilizados para a elaboração do artigo não estarão disponíveis para os leitores, tendo em vista a preservação da identidade das crianças e das escolas onde foram coletados.

Como citar este artigo

Riolfi, C. R., Andrade, E., & Costa, R. de O. (2024). "Reginaldo Prandi", terceira mulher de Xangô: Leituras errantes de nomes próprios. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e10746.
<https://doi.org/10.1590/1980531410746>