



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ROSANA FERREIRA ROMÃO RODRIGUES DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA  
CULTURA LOCAL À CULTURA ESCOLAR**

TERESINA  
2019

ROSANA FERREIRA ROMÃO RODRIGUES DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA  
CULTURA LOCAL À CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual:  
Diversidade Social e Práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Marly Alves.

TERESINA  
2019

S586p Silva, Rosana Ferreira Romão Rodrigues da.  
Práticas de letramento no 2º ano do ensino fundamental: da cultura local à cultura escolar / Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva.  
- 2019.  
156f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.  
“Orientador(a): Prof.(a) Dra. Shirlei Marly Alves.”

1. Letramentos. 2. Ensino da Leitura. 3. Compreensão Leitora.  
4. Cultura Popular. 5. Congos de Oeiras. I. Título.

CDD: 469



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSANA FERREIRA ROMÃO RODRIGUES DA SILVA

“PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: da cultura local à cultura escolar”.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 26 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

*Shirlei Marly Alves*

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI  
(Presidente)

*Wagner Rodrigues Silva*  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva – UFT  
(1ª examinadora)

*Pedro Rodrigues Magalhães Neto*

\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

*Stela Maria Viana Lima Brito*  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI  
Registro nº 170302-5 Portaria UESPI nº 1096

*Stela Maria Viana Lima Brito*  
\_\_\_\_\_  
Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Ao meu pai, Francisco Romão (*in memoriam*), pelo otimismo, determinação e por ter sido um homem de coragem e de luta que soube reconhecer no estudo a forma ideal para o futuro melhor dos filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu eterno protetor e guia, que, sempre presente, ilumina meus caminhos, por me permitir fazer o mestrado, pois com ele tudo é possível.

A minha orientadora, professora Dra. Shirlei Marly Alves, pela sabedoria, competência e segurança com que me conduziu neste trabalho, ensinando-me a superar as dificuldades e, além disso, por ser uma pessoa generosa, empática, firme e grande profissional que fez de cada encontro momentos de muito aprendizado.

A minha mãe, Maria Galdina Ferreira Romão, mulher guerreira, forte, que, sempre presente, me apoia em todos os momentos com palavras de encorajamento e fé, tendo para comigo muito amor e cuidado.

Ao meu esposo, Jorge Luiz, amado companheiro, por me encorajar e me apoiar com compreensão e respeito.

Ao meu único filho amado, Jorge Francisco, razão da minha vida, que soube entender a minha ausência e, com a pureza e amor de criança, me ajudou a ser forte e superar o cansaço.

Aos meus irmãos, Rosenilde Ferreira Romão e Robson Ferreira Romão, pelo carinho e o amor fraternal a mim dispensados.

Às amigas de grupo: Lucilene Sampaio, Valdelise Pereira, Sônia Suely Ribeiro dos Santos Castro, Oscarina de Castro Silva Fontenele, com quem pude compartilhar as alegrias, saberes, angústias, revigorando-nos a todo instante para superar os desafios desta jornada.

Ao professor Pedro Rodrigues Magalhães Neto e a professora Iveuta de Abreu Lopes, pelo valioso apoio no momento da qualificação deste trabalho.

Às professoras Lucirene Carvalho, Nize Paraguassu, Ailma Nascimento, Maria Suely de Oliveira Lopes, Stela Maria Viana Brito e aos professores Raimundo Gomes e Pedro Rodrigues Magalhães Neto, pela competência com que ministraram as disciplinas no curso e pelos riquíssimos momentos de convívio e aprendizado.

Aos alunos do 2º ano da escola campo, por colaborarem e participarem com entusiasmo do trabalho.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos.

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.”

Ruth Rocha

## RESUMO

Desde os anos iniciais, é fundamental que a prática pedagógica de ensinar a ler e a escrever se faça na perspectiva do letramento, visto que vivemos num mundo grafocêntrico, que exige dos indivíduos lidar de forma proveitosa com diversos textos. Nesse sentido, é importante que o aprendizado da linguagem escrita, tanto nas atividades de leitura como nas de produção textual, tenha como referência as práticas sociais, incluindo as que se vinculam às culturas locais. Com base nesse postulado, este estudo tem como tema a leitura de textos vinculada à cultura local. Levantou-se a hipótese de que o ensino da leitura que inclua textos populares de tradições orais é viável e contribui para uma aprendizagem significativa, favorecendo a compreensão leitora do aluno. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica tem relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido. Para isso foi preparado material de leitura do texto vinculado aos “Congos de Oeiras” e de um texto do livro didático usado na escola campo. A pesquisa foi realizada com 10 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede municipal da cidade de Oeiras-PI. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo utilizados como procedimentos de geração de dados atividades de leitura protocolada em grupo e atividades de múltipla escolha de forma individual, estabelecendo-se comparação entre os dados. Para subsidiar as análises, buscou-se aporte teórico em Solé (1998), Kleiman (1998, 2001, 2013), Kato (1990,1995), Soares (2004, 2006, 2016), Geraldi (2012), Leffa (1996) e Ausubel (2001), entre outros. Os resultados demonstram que a leitura de textos da cultura local com a qual os aprendizes têm contato contribui para uma aprendizagem significativa por possibilitar a ativação de subsunçores existentes na memória cognitiva, facilitando, dessa forma a compreensão global do texto. Em consonância, a proposta de intervenção pedagógica apresentada inclui um conjunto de sequências didáticas para o desenvolvimento de habilidades de leitura conforme os descritores da Provinha Brasil, com foco em textos vinculados à cultura popular.

**Palavras-chave:** Letramentos. Ensino da leitura. Compreensão leitora. Cultura Popular. Congos de Oeiras.



## ABSTRACT

Since the earliest years, it is fundamental that the pedagogical practice of teaching to read and write should be done in the perspective of literacy, since we live in a graphocentric world, which requires individuals to use various texts appropriately. In this sense, it is important that the learning of written language, both in the activities of reading and in the production of texts, is based on social practices, including those related to local cultures. Based on this postulate, this study has the theme of reading texts linked to the local culture. It was hypothesized that the teaching of reading that includes popular texts of oral traditions are feasible and contribute to meaningful learning, favoring the reading comprehension of the student. In this sense, the general objective of this research is to describe the aspects of the reading comprehension that become more efficient when the pedagogical practice is closely related to the culture in which the learner is inserted. For this was prepared text reading material linked to the "Congos de Oeiras" and used texts from the textbook used in the school field. The research was carried out with 18 students of the second grade of Elementary School of a school of municipal network of the city of Oeiras-PI town. It is a research of a qualitative nature, being used as procedures of generation of data activities of reading protocol in group and activities of multiple choice of individual form, being established a comparison between the data. In order to support the analysis, a theoretical contribution was made in Solé (1998), Kleiman (1998, 2001, 2013), Kato (1990, 1995), Soares (2004, 2006, 2016), Geraldi (2012), Leffa and Ausubel (2001), among others. The results show that the reading of texts of the local culture with which the apprentices has contact contributes to a significant learning by enabling the activation of existing subsumes in the cognitive memory, thus facilitating the comprehension of the text. Accordingly, the pedagogical intervention proposal presented includes a set of didactic sequences for the development of reading skills according to the descriptors of Provinha Brazil, focusing on texts linked to popular culture.

**Keywords:** Literacy. Reading teaching. Reading comprehension. Popular culture. Congos of Oeiras.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Congos de Oeiras.....	32
Imagem 2 – Apresentação dos Congos de Oeiras e atividade de leitura imagética. 71	
Imagem 3 – Trecho 1 dos Congos de Oeiras .....	75
Imagem 4 – Trecho 2 dos Congos de Oeiras .....	78
Imagem 5 – Trecho 3 dos Congos de Oeiras .....	84
Imagem 6 – Trecho 4 dos Congos de Oeiras .....	88
Imagem 7 – Trecho 5 dos Congos de Oeiras .....	89
Imagem 8 – Trecho 6 dos Congos de Oeiras .....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Direitos de aprendizagem do eixo leitura - PNAIC.....	49
Quadro 2 – Quantidade de turmas ano/turno na escola campo – 2017.....	52
Quadro 3 – Atividades de construção de dados – Módulo 1 .....	59
Quadro 4 – Atividades de construção de dados – Módulo 2 .....	60
Quadro 5 – 1ª questão do teste diagnóstico.....	63
Quadro 6 – 2ª questão do teste diagnóstico.....	64
Quadro 7 – 3ª questão do teste diagnóstico.....	65
Quadro 8 – 4ª questão do teste diagnóstico.....	66
Quadro 9 – 5ª questão do teste diagnóstico.....	67
Quadro 10 – 6ª questão do teste diagnóstico.....	68
Quadro 11 – Acionando conhecimentos prévios: Sono Pesado.....	103
Quadro 12 – Sono Pesado: trecho 1 .....	105
Quadro 13 – Sono Pesado: trecho 2 .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação do tema/assunto do texto.....	64
Gráfico 2 – Identificação do tema/assunto do texto.....	65
Gráfico 3 – Identificação do tema/assunto do texto.....	66
Gráfico 4 – Identificação da finalidade do texto.....	67
Gráfico 5 – Identificação da finalidade do texto.....	68
Gráfico 6 – Localização de informação explícita no texto.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 LETRAMENTO DO COTIDIANO À ESCOLA</b> .....	16
<b>2.1 Alfabetização e letramento</b> .....	16
<b>2.2 Letramento social e letramento escolar</b> .....	22
<b>2.3 Cultura popular e letramento escolar</b> .....	24
2.3.1 Cultura popular no Brasil: originalidade e resistência de um povo .....	26
2.3.2 As vivências do aluno e o processo de letramento – as tradições culturais.....	30
2.3.2.1 Breve histórico da cultura popular <i>Congos de Oeiras</i> .....	31
<b>2.4 Aprendizagem significativa e letramento</b> .....	34
<b>3 CONCEPÇÕES DE LEITURA</b> .....	39
<b>3.1 Estratégias de leitura: uma questão de ensino</b> .....	45
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	50
<b>4.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	50
<b>4.2 Campo e sujeitos da pesquisa</b> .....	51
4.2.1 Projetos desenvolvidos na escola .....	54
<b>4.3 Procedimentos de construção e análise de dados</b> .....	56
<b>5 A CULTURA POPULAR POTENCIALIZANDO A COMPREENSÃO LEITORA</b> .....	62
<b>5.1 Teste diagnóstico: níveis de compreensão leitora dos participantes</b> .....	63
<b>5.2 A leitura no ritmo do Congado</b> .....	69
5.2.1 Mobilizando saberes prévios .....	70
5.2.2 Compreensão leitora: dialogando com o texto .....	74
<b>5.3 Ler: construir sentidos</b> .....	102
5.3.1 Mobilizando saberes prévios .....	102
5.3.2 Compreensão leitora: dialogando com o texto .....	104
<b>5.4 Estudo comparativo</b> .....	112
<b>5.5 Proposta de intervenção</b> .....	116
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
<b>APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....	146
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	148
<b>APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE PERMISSÃO DA PESQUISA</b> .....	150
<b>APÊNDICE D - LIVRO CONGOS DE OEIRAS</b> .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

A escola tem como uma das suas principais funções formar indivíduos para o exercício da cidadania, sendo que, para isso, desenvolver a leitura proficiente é uma condição fundamental, já que vivemos em um mundo grafocêntrico, no qual grande parte das atividades requer o domínio do código escrito. Portanto a entidade escolar deve promover o ensino da leitura de forma sistematizada, combatendo o analfabetismo, de modo que o cidadão avance continuamente nos níveis de letramento, pois todos têm direito aos benefícios dessa tecnologia de prestígio que é a escrita.

Pesquisas mostram que, no Brasil, nos últimos dez anos, a escola vem reduzindo o índice remanescente de analfabetismo devido à melhoria das condições de acesso à educação<sup>1</sup>, mesmo assim, quando a maioria dos alunos é submetida à avaliação externa, como, por exemplo, a Prova Brasil ou o Saeb, que compõem o sistema para a avaliação da Educação Básica, prepondera o baixo desempenho na competência em leitura.

De acordo com os dados do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>2</sup> referentes à Prova Brasil de 2015, as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, porém a grande maioria dos educandos ainda estava nos níveis mais baixos da escala de proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, muitos alunos leem, mas de forma insatisfatória.

Percebemos, com isso, que há problemas a resolver quando se trata de desenvolver nos educandos a capacidade de leitura de modo a ampliar-lhes o acesso à cultura letrada. Destacamos o fato de que grande parte das dificuldades se explica pelo fato de muitas instituições escolares não adotarem, sistematicamente, um trabalho com estratégias pedagógicas que propiciem a formação de um leitor proficiente, o que tem como consequência um índice alto de estudantes com baixo

---

<sup>1</sup> A taxa de analfabetismo vem diminuindo gradativamente ao longo dos últimos anos, registrando-se 8,3% em 2014; 8,5%, em 2013, e 8,7% em 2012. O Pnad apontou ainda que a queda foi registrada em todas as regiões do país, com exceção da região Norte, na qual foi visto um avanço de 9% para 9,1%. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo/>. Acesso em: 15 ago. 2017.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/>. Acesso em: 15 ago. 2017.

nível de compreensão, algo que compromete seu desempenho escolar como um todo.

É nesse contexto ainda problemático que se insere esta pesquisa, cujo foco é a formação do leitor nas séries iniciais, mais especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental. Optamos por essa grande temática porque, com base em nossa experiência em ensino nas primeiras séries da escolarização, acreditamos que se deva promover essa atividade, desde cedo, na perspectiva do letramento. Ou seja, é preciso aumentar e intensificar o contato dos alunos com a diversidade de práticas letradas privilegiando-se aquelas que eles já conhecem o que lhes propicia melhores possibilidades de se integrar no mundo letrado, carregado de significados construídos na cultura de cada grupo social.

Acreditamos, nesse sentido, que priorizar a diversidade cultural deva ser um imperativo dos currículos escolares, os quais, muitas vezes, se configuram distantes e descontextualizados das práticas de letramento específicas de outras instâncias sociais historicamente desvalorizadas, como a cultura popular, foco desta pesquisa. Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) concebem a escola como um *lócus* de respeito e de reconhecimento da diversidade cultural (BRASIL, 1998). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seus fundamentos pedagógicos, orienta que, no desenvolvimento das habilidades nas diversas áreas, se valorizem as culturas locais (BRASIL, 2017).

Neste estudo, o contato com a cultura oral afrodescendente “Congos de Oeiras” motivou a utilização do texto dessa cultura como proposta para o trabalho com o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma cultura valorizada, não somente nessa localidade, mas também em outras regiões do Brasil<sup>3</sup>, com o qual, em qualquer momento da vida, os alunos podem ter contato, visto que faz parte da cultura da cidade.

No início da escolarização e, sem dúvida, no transcurso dela, é importante priorizar um ensino centrado em práticas significativas para o aluno, ou seja, relacionadas com suas vivências e próximas da sua realidade cultural, pois, desse modo, estará mais propenso a compreender e acolher a atividade de leitura escolar, habilitando-se para tirar proveitos dela em outras situações sociais.

---

<sup>3</sup> Como exemplo, têm-se os estados de Minas Gerais e Mato Grosso.

Nessa perspectiva, este trabalho parte do seguinte problema: Que aspectos da compreensão da leitura se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido?

Partimos do princípio de que os indivíduos participam de várias práticas de leitura em diferentes eventos de letramento e que o ensino de língua portuguesa deve criar condições para que os alunos desenvolvam competências linguístico-discursivas de maneira variada e adequada às diferentes situações e práticas sociais, aprimorando suas habilidades nas modalidades oral e escrita. Esse cenário deu base para o levantamento da hipótese de que a adesão à prática de leitura e a compreensão de textos são facilitadas quando o material de leitura se relaciona com as vivências cotidianas da cultura dos alunos. Essa hipótese se desdobra nas seguintes sub-hipóteses: i) os textos pertencentes à cultura local em que se inserem os alunos contribuem para uma aprendizagem significativa por estarem próximos da estrutura cognitiva de subsunçores<sup>4</sup> e conhecimentos prévios do aluno; ii) a leitura de textos da cultura local dos alunos auxilia na ampliação do letramento e na formação de leitores competentes e críticos e iii) a elaboração de uma proposta de intervenção em que se articulem o ensino e a aprendizagem da leitura com as tradições culturais contribuirá para um engajamento mais produtivo dos alunos, visto que propiciará a mobilização de conhecimentos prévios, tornando a leitura uma prática significativa. A variável independente foi, pois, o domínio discursivo dos textos de dois diferentes domínios (vinculado à cultura dos *Congos* e alheio a essa cultura). Como variável dependente tem-se o desempenho dos alunos na compreensão dos textos.

Para a verificação da hipótese (e sub-hipóteses), estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido (neste caso, a cultura dos *Congos*). Em consonância, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: desenvolver atividades de leitura de um texto presente no livro didático e de um texto vinculado à cultura dos *Congos*; analisar as respostas dos alunos nas atividades de leitura dos dois textos e comparar o desempenho dos alunos na compreensão dos dois textos,

<sup>4</sup>Subsunçor é o termo usado por Ausubel (1968) para referir ao conhecimento específico existente na estrutura cognitiva do indivíduo, o qual é fundamental para a ocorrência da aprendizagem significativa, na qual a nova informação se relaciona aos subsunçores já existentes. (MOREIRA; MISINI, 2001). Esse conceito será aprofundado no capítulo da Fundamentação Teórica (seção 2.4).



com base em critérios relacionados com as habilidades leitoras dos descritores da Provinha Brasil<sup>5</sup>.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Oeiras (PI), local de atuação da pesquisadora, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com uma amostra de 10 alunos, escolhidos com base no critério da assiduidade à escola.

Teoricamente, este trabalho se ancora nas concepções de leitura e estratégias de leitura de autores como Solé (1998), Geraldi (2012), Kleiman (1998, 2001, 2013), Kato (1990, 1995) e de alfabetização e letramento, de Soares (2004, 2006, 2016), entre outros estudiosos. Adotamos o conceito de aprendizagem significativa tal como proposto por Ausubel (2001) e Freire (1989,1996), bem como abordamos autores que trabalham a cultura popular.

Esta pesquisa se faz relevante pelo fato de a escola ser a entidade principal de condução do processo de letramento, o qual é muito importante para a vivência cidadã, havendo a necessidade de se obterem conhecimentos mais sistemáticos sobre como o letramento vem se desenvolvendo no âmbito do ensino formal e como tal ensino pode se beneficiar de um trabalho com as vivências culturais dos alunos. O estudo também oferece subsídios para a prática pedagógica de desenvolvimento da compreensão de leitura, bem como contribui para aprofundar conhecimentos sobre a aprendizagem situada (significativa para os alunos) como pressuposto de um processo com mais chances de êxito.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, que se iniciam com esta Introdução, na qual se contextualiza a pesquisa, informando-se o tema, os objetivos e hipóteses. O segundo e o terceiro capítulos apresentam os aportes teóricos acerca do letramento e das concepções de leitura. O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico do estudo. No quinto capítulo está a análise e interpretação dos dados, bem como a proposta de intervenção. Por fim, no sexto capítulo, se tecem considerações finais sobre o que foi encontrado na pesquisa.

---

<sup>5</sup> Avaliação de educação infantil implementada, em 2008, pelo MEC em Língua Portuguesa a ser aplicada em turmas de 2º Ano, anos iniciais. Ela objetiva investigar habilidades relacionadas no processo de alfabetização com a perspectiva de avaliar e contribuir para a melhoria dos níveis de letramento dos educandos.

## **2 LETRAMENTO: DO COTIDIANO À ESCOLA**

Em função dos objetivos previstos, neste capítulo, apresentamos, primeiramente, os conceitos de alfabetização e letramento, visto que este estudo está focado no ensino e aprendizagem do aluno do 2º ano, destacando a importância dos estudos do letramento difundidos nos últimos anos os quais enfatizam que o leitor deve ser não apenas alfabetizado, mas também letrado. Em seguida, aliados a essas teorias, fazemos uma explanação sobre letramento escolar e letramento social, cultura popular, bem como sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, tão importante para o delineamento do contexto da prática pedagógica focalizada neste trabalho.

### **2.1 Alfabetização e letramento**

A aquisição da leitura e da escrita tem sido tema de muitos estudos, haja vista a complexidade envolvida no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, que, muitas vezes, torna-se um desafio ao professor que precisa realizar uma prática pedagógica para desenvolver as competências e aprendizagem da criança que chega à escola. Kato (1990, p. 3) destaca que “é comum educadores sentirem muita preocupação causada pela busca de um instrumento, ou seja, um método para atingir os objetivos mínimos da escola de ensinar a ler e escrever”, em face da importância de o aprendiz entender o código escrito, embora o ensino não deva se restringir somente à alfabetização, em que é priorizada apenas a decifração de um sistema através de sequências de etapas, para só depois partir para a leitura efetiva.

Muitos professores se atêm a essa concepção e priorizam atividades programadas em que se parte do alfabeto, da sílaba, da palavra isolada para o ensino da leitura e da escrita de textos, geralmente sem entender bem o porquê de estarem fazendo tais opções, baseando-se na tradição de ensino descontextualizado que, no Brasil, sempre foi muito presente. Conforme Kato (1990, p. 3), “os professores definem método como meramente um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno”, mas é preciso ter em conta que

qualquer método para ser eficaz, deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto. Além disso, para ser eficazmente usado exige que seu aplicador tenha plena consciência dessas hipóteses. Essa consciência dará ao professor uma segurança maior de sua prática e o levará a reformular sua metodologia a partir da evidência que irá encontrar durante essa prática (KATO, 1990, p. 4).

Com isso, entendemos que, para ensinar o sistema de escrita alfabética, deve ser desenvolvido um trabalho sistemático que proporcione ao aprendiz se apropriar da leitura e da escrita, num contexto de práticas pedagógicas que considerem o uso e a função de ler e escrever atendendo a finalidades diferenciadas exigidas pela sociedade contemporânea. Desse modo, é preciso buscar procedimentos de ensinar a ler e escrever com ênfase na apropriação da escrita alfabética de forma significativa, ou seja, com relevância e propósito, em diferentes situações, em que as crianças tenham contato com a diversidade textual que circula fora do contexto escolar. Como orientam Leal e Brandão (2007), o processo de aprendizagem da escrita deve ser mediado por um propósito, conforme os conteúdos funcionais com objetivo claro, além de serem relevantes e significativos na cultura dos alunos.

Fayol (2014) pontua que a aprendizagem da escrita não ocorre a partir de uma determinação pautada biologicamente, em que a criança pode aprender da mesma forma natural como ocorre com a fala, por isso é preciso que ela seja estimulada e inserida em situações frequentes de utilização e percepção de escritos, visto que escrever é um processo social de construção de significados por parte do indivíduo, e a interação com textos de forma pertinente e constante propicia a eficácia da aprendizagem (LEAL; BRANDÃO, 2007).

É importante lembrar que a expressão “ensinar a ler e a escrever” normalmente remete à ideia de alfabetização, ou seja, ao domínio técnico do código escrito, assim ser alfabetizado significaria saber decifrar e escrever, mesmo que fosse apenas o próprio nome e algumas palavras isoladas. Nessa direção, conforme Soares (2016, p.16), a alfabetização “seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. No entanto, a autora aduz que a alfabetização também é uma forma de compreender e expressar significado por meio do código linguístico, portanto não se deve considerar “alfabetizada” uma pessoa que apenas decodifica símbolos visuais e sonoros “lendo”

palavras descontextualizadas, isoladas, sendo incapaz, por exemplo, de usando as convenções da escrita e seu sistema gramatical, expressar-se em um texto. Segundo a pesquisadora,

em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas – grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2016, p.17).

Sem dúvida, a alfabetização compreende decodificar a língua escrita (ler) e codificar a língua escrita (escrever), porém não se resume a isso, ou seja, para uma pessoa ser alfabetizada não basta aprender ler e escrever somente reconhecendo letras, copiando palavras e conhecer o sistema linguístico. Para ler e escrever é necessário que se entenda que a escrita é um “sistema notacional” (MORAES, 2004, apud CEARÁ, 2018, p. 26).

O referido autor esclarece que a escrita alfabética é notacional porque existe um sistema convencional de relação entre letra-som que o aprendiz precisa entender como funciona, em vez de apenas entender o sistema como código por si mesmo. O autor adverte que a criança deverá descobrir o que se nota e como se dá essa notação criada, desenvolvendo a consciência fonológica, isto é, compreendendo como funciona o sistema de escrita alfabética (MORAES, 2004 apud CEARÁ, 2018). Nesse sentido, Soares (2004, p.13) destaca alfabetização como um construto composto de

consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Segundo os autores, o aprendiz precisa apropriar-se do sistema de escrita alfabética desenvolvendo habilidades de compreensão desse sistema e das convenções que ele apresenta, bem como devem refletir sobre os segmentos sonoros e escritos das palavras, entendendo que as letras são partes menores de

sílabas que se combinam em uma sequência exclusiva para formar palavras. Para isso, a criança deve ser incentivada à reflexão no âmbito do processo alfabético.

Como se pode ver, o debate sobre o processo de alfabetização leva em consideração que a língua escrita não representa de forma fiel a língua oral e também que a compreensão da língua escrita se diferencia da compreensão da língua oral, uma vez que esta é organizada de forma diferente, podendo ser expressada com ajuda da linguagem não verbal, enquanto aquela exige outra configuração textual, devido à distância maior entre o produtor e o receptor do texto.

Didaticamente, então, se faz necessário promover o contato das crianças com diversos textos, orais e escritos, os quais, segundo Moraes (2004 apud CEARÁ, 2018), em um ambiente alfabetizador funcional, devem ser objeto de reflexão também sobre os segmentos sonoros das palavras e seus correspondentes escritos. Segundo Kato (1990), um aspecto muito observado no processo de alfabetização é a preocupação excessiva dada à escrita, enquanto o desenvolvimento da leitura tem pouca prioridade, sendo que, muitas vezes, se atribui o insucesso escolar no campo da alfabetização considerando-se, de certa forma, somente o desempenho do aluno ao escrever. Em outras palavras, parece haver a pressuposição de que, se o professor muito ensinar o aluno a escrever, ele automaticamente irá aprender a ler. Todavia a autora adverte que, na aprendizagem da leitura, também o aprendiz recorre aos estímulos visuais que ele observa no meio que vive e também faz inferência das unidades que compõem a escrita da língua, dessa forma, não se pode considerar que um método de ensino pautado somente na escrita necessariamente é suficiente para a aquisição da leitura, uma vez que existem casos em que a criança aprende a ler independentemente de saber escrever.

Kato (1990, p. 5) ainda explica que, “uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que, quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê”. Dessa perspectiva, entende-se que no ensino da leitura e da escrita não deve privilegiar um ou outro processo, mas uma reciprocidade em que ambos se integrem, proporcionando ao educando uma aprendizagem efetiva que o torne, de fato, um indivíduo letrado.

Necessário ainda é se ter em conta que letrar-se, conforme Soares (2004, p. 45), é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, já que

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Nos anos 1980 e 1990, com a intensificação da importância dada à leitura, apareceram várias contribuições de estudos nos quais se identifica a categoria do que seja o “analfabeto funcional”, indivíduo que, embora sabendo ler e escrever, socialmente não faz uso da leitura e da escrita. Com isso, fortaleceu-se a introdução da noção de letramento, ampliando-se cada vez mais a pesquisa nessa área (DELL’ISOLA, 2001).

Nessa conjuntura, Rojo (2010) esclarece que uma pessoa é considerada analfabeta funcional quando, mesmo alfabetizada, não consegue “funcionar” nas práticas letradas do seu meio social. A autora explica o termo “funcionar” no sentido de entender atividades letradas diversas, desde analisar o anúncio de uma vitrine no *shopping*, usar o cartão no caixa rápido do banco, tomar um ônibus, escrever um aviso, até ler um livro clássico, atividades que requerem capacidades de leitura e escrita de forma mais ampla e heterogênea.

Conforme Soares (2006), o termo *letramento* surgiu justamente para denominar a diversidade de atividades de práticas escritas na sociedade. No Brasil esse termo apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato de 1986, intitulado *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. *Letramento* é uma tradução para o português do vocábulo inglês *literacy*: letra, do latim *littera*, a que se juntou o sufixo “mento”, que indica o resultado de uma ação, que significa “a condição de ser letrado”. Dessa forma, letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter – se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18). Assim, apropriar-se da escrita é torna-la própria, uma propriedade, é um estado ou condição de quem interage com diversos gêneros textuais, compreendendo suas diversas funções, em práticas sociais de leitura e escrita.

Muitos estudiosos brasileiros associam o letramento à alfabetização, dois processos que devem estar ligados, porém considerando suas especificidades. Ou seja, os processos de alfabetização e letramento são distintos na diversidade de competências e saberes desenvolvidos no ensino aprendizagem, no entanto, devem ser indissociáveis tanto na teoria quanto na prática educativa. Isso porque, como

adverte Soares (2006), um indivíduo alfabetizado sabe ler e escrever (no sentido de grafar ou decifrar palavras ou textos curtos), no entanto, além disso, é preciso viver em estado de letramento, isto é, compreender as demandas sociais da leitura e escrita e delas participar.

Dessa forma, uma criança alfabetizada apropria-se do sistema de escrita e compreende que o grafema correspondente ao fonema e vice-versa, porém torna-se necessário que o ensino aprendizagem de decodificação da língua esteja integrado ao letramento - práticas escritas sociais e culturais - de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2004). Para tanto, o professor atua como mediador do conhecimento, devendo contribuir com ações didáticas pertinentes para que o aluno leia e escreva melhor.

Soares (2006) reitera a necessidade de reconhecimento das especificidades da alfabetização e do letramento, entendido como uma etapa individual da aprendizagem da escrita, já que a criança, antes mesmo de ser escolarizada, participa de eventos variados de leitura e de escrita nas práticas sociais. A autora também chama a atenção para o fato de que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo de seu meio, do contexto social e cultural”. Assim, percebe-se que a prática de letramento não ocorre somente no âmbito escolar, pois a criança tem contato com diversos textos em casa, na rua, na igreja, no comércio etc., entrando em contato com as linguagens escrita e multimodais. Todavia, muitas vezes, a escola não considera esse letramento na prática pedagógica do ensino da leitura e escrita.

Quanto a esse aspecto, Rojo (2010, p. 26) esclarece que os novos estudos de letramento definem práticas letradas como

os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

Segundo a autora, as práticas de letramento realizam-se nos diversos “eventos de letramentos” de que os indivíduos participam diariamente, sendo tais eventos definidos como quaisquer situações em que a escrita faz parte das interações e do processo interpretativo dos participantes. São os eventos de

letramento observáveis de forma situada no contexto social, e, por causa da diversidade de culturas e comunidades, são também diversas as práticas e eventos letrados que nelas se realizam. Assim, “o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos” (ROJO, 2010, p. 27), haja vista que práticas de letramento são tão diversas como as características da sociedade global e a multimodalidade dos escritos.

Outros estudos adotaram um novo conceito, o de *multiletramentos*, termo que surgiu

em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado a *Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Nesse manifesto, o grupo enfatiza a importância de a escola se adequar aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, tanto no que se refere às novas tecnologias de informação e comunicação, quanto à variedade de culturas de um mundo globalizado já presente na sala de aula. O grupo também cunhou o termo multiletramento relacionado aos novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico dos textos (ROJO; MOURA, 2012).

Alinhando-nos com essas perspectivas, este trabalho prioriza o ensino pautado na concepção de alfabetizar letrando, considerando a prática de letramento vinculada à cultura local dos alunos relacionada à cultura valorizada na escola como uma forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem, com ênfase na leitura e compreensão de textos.

## **2.2 Letramento social e letramento escolar**

Segundo Lopes (2006), dentre as posturas teóricas sobre os fenômenos de letramento adotadas por vários pesquisadores, duas merecem destaque: aquela em que o letramento é visto como o conhecimento estrito do código linguístico, sendo a escrita considerada uma tecnologia cujo uso não tem em conta o contexto social, o



que corresponde, de fato, à visão tradicional de alfabetização; e aquela concepção que considera o letramento como um conjunto de práticas sociais constituídas culturalmente e socialmente situadas.

Com relação a essa segunda abordagem, a linha de investigação é denominada de “Novos Estudos do Letramento”, que tem como um dos grandes estudiosos Brian Street, o qual compreende o aspecto sociocognitivo e cultural da escrita, considerando o letramento como prática social. Ou seja, Street (2014) concebe o estudo do letramento voltado para a análise da escrita com base nos significados das práticas de letramento situadas no cotidiano das pessoas, em detrimento da concepção apenas cognitiva na qual a escrita é reduzida à capacidade de os sujeitos fazerem uso do texto escrito independente do contexto social e dos diferentes contextos histórico-culturais. Nesse sentido, Street (2014) focaliza o caráter social da leitura e da escrita com o seu “modelo ideológico”, reconhecendo as práticas de letramento inseridas em significados culturais, bem como nas relações de poder existentes, afastando-se do modelo “autônomo”, defendido por historiadores e psicólogos que consideram a leitura e a escrita como práticas de desenvolvimento de habilidades.

Essa nova forma de encarar o letramento encontrou adesão de vários estudiosos brasileiros, a exemplo de Kleiman (1998, p.181), segundo a qual,

essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade oral e escrita.

Nessa perspectiva, o letramento adquire significados e funções diversas de acordo com o contexto, ou seja, conforme os diversos eventos de letramento, sendo os participantes alfabetizados ou não, desde que, de algum modo, lidem com os textos para alcançar os fins desejados.

Por outro lado, a escola institui o letramento escolar, introduzindo os alunos nas normas do código escrito, impondo ainda formas da fala letradas relacionadas a registros de outros contextos, considerados cultos, vinculando-os ao contexto da sala de aula, do que resulta a ideia de uma leitura e escrita escolar. Nesse aspecto,

geralmente, a escola adota formas artificiais para o ensino, sem fazer a interação com os contextos sociais já familiares aos alunos, desconsiderando que vivem num mundo letrado, mesmo que ainda não dominem as convenções da escrita padrão.

Quanto a essa visão, Street (2014) fez estudos de caso de letramento em uma investigação etnográfica em lares e salas de aula específicos nos Estados Unidos, buscando compreender por que uma variedade particular de letramento entre muitas passa a ser vista como padrão. O autor descobriu “que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento” (STREET, 2014, p.122).

Segundo o autor, não se pode desconsiderar que existe uma variedade de letramentos em diferentes eventos, ou seja, várias formas de mesclar traços escritos e orais na comunicação do cotidiano, o que resulta em vários modelos culturalmente construídos de eventos de letramento. Nesse sentido, como práticas de letramento, Street (2014, p.147) se refere “não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”.

Considerando essa ideia da existência da diversidade de letramentos, nesta pesquisa, utilizamos a leitura na sala de aula de um texto de uma esfera cultural popular, a qual, de certa forma, é marginalizada, ou seja, trata-se de um evento de letramento não escolar descartado das agendas pedagógicas. Como a pesquisa incluiu a cultura popular dos Congos típica de Oeiras na seleção dos materiais de leitura, no próximo tópico, trata-se de cultura popular e sua relação com o letramento escolar.

### **2.3 Cultura popular e Letramento escolar**

Chartier (1995) define cultura popular estabelecendo dois modelos de descrição em que o primeiro elimina toda forma de etnocentrismo cultural, pois a considera como um sistema autônomo seguindo uma forma alheia à cultura letrada; enquanto a segunda a define como uma manifestação dependente da cultura dos dominantes. Desse modo, por um lado, temos uma cultura concebida como independente e, de outro, associada a algo menor ou inferior. No entanto, os atores dessas práticas culturais nomeadas como populares nunca se consideram pertencentes à “cultura popular” (CHARTIER, 1995), ou seja, o indivíduo que

participa de sua cultura não a considera inferior a nenhuma outra, visto que, para ele, seus costumes são importantes e fundamentais a sua experiência de vida.

Chartier (1995) afirma que essa dualidade de conceito, essa oposição se faz termo a termo. Por um lado a cultura popular é celebrada e, por outro, se inverte, sendo descrita de forma “negativa”, dando lugar à implacável divisão de classes sociais em que existem os dominantes e os dominados. Essas duas definições passaram por todas as disciplinas que pesquisam a cultura popular, como a sociologia, a história e a antropologia. Nesse contexto, “o destino historiográfico da cultura popular é, portanto ser sempre abafada, recalcada, arrasada e, ao mesmo tempo sempre renascer das cinzas” (CHARTIER, 1995, p.181). Essa desqualificação remonta ao final da Idade Média, quando uma ordem teológica, científica, filosófica afasta a cultura erudita das tradições folclóricas e censura as práticas da cultura dos humildes como supersticiosas e terríveis (CHATIER, 1995).

Essa perspectiva desconsidera que os valores culturais são fundamentais para a estrutura da sociedade, sendo que a cultura popular engloba um número vasto de produções, muitas de autoria desconhecida e datadas de épocas anteriores à nossa, compondo tradições. Trata-se de produções de “iletrados”, expressas numa linguagem simples, mas muito importante porque traduz seus valores, experiências e ideologias. Constata-se, pois, que a cultura popular é símbolo de resistência, por representar a vida de um povo muitas vezes subjogado. Conforme Chartier (1995, p.181), “nem a cultura de massa do nosso tempo, nem a cultura imposta pelos antigos poderes foram capazes de reduzir as identidades singulares ou as práticas enraizadas que lhes resistem”. O autor ainda esclarece que

o verdadeiro problema não é tanto datar seu desaparecimento, supostamente irremediável, e sim considerar, para cada época, como se elaboram as relações complexas entre formas impostas, mais ou menos constrangedoras e imperativas, e identidades afirmadas, mais ou menos desenvolvidas ou reprimidas (CHARTIER, 1995, p.181).

Daí decorre a importância de se postular que, embora exista por toda parte uma classe dominante pretendendo submeter os subalternos, isso não significa que estes possam ser realmente submetidos, pois “a força com a qual os modelos culturais impõem sentido não anula o espaço próprio da sua recepção, que pode ser resistente, matreira e rebelde” (CHARTIER, 1995, p.182).

Para este estudo, pertinente é uma visão de como se dá essa relação entre cultura erudita, tradicionalmente valorizada na escola, e cultura popular, a qual faz parte da vida dos grandes contingentes populacionais que passaram a ter acesso à educação na segunda metade do século XX, aspecto de que se trata no tópico seguinte.

### 2.3.1 Cultura popular no Brasil: originalidade e resistência de um povo

Os primeiros estudos no Brasil sobre cultura popular, segundo Ayala (2006), surgiram com artigos de Celso de Magalhães datados de 1873, com as cartas de José de Alencar enviadas a Joaquim Serra e com o livro de Sílvio Romero editado em 1888, o qual continha estudos mais aprofundados, inclusive, referências e críticas aos autores que o antecederam.

Esses estudos eram centrados na busca de traços nacionais em um acervo menos sujeito a mudanças, o da poesia popular. Isso se explica pelo fato de muitos países latino-americanos procurarem uma afirmação de identidade, já que eram nações novas e dependentes. Essa vertente é o fio condutor dos estudos do folclore com diversas vertentes que oscilavam entre posições mais conservadoras ou mais críticas (AYALA, 2006).

No contexto brasileiro, por existir uma grande diversidade de manifestações culturais, não se pode usar o termo “cultura brasileira” tomado no sentido de uma unidade, posto que em nenhuma sociedade parece existir uniformidade cultural, principalmente em uma sociedade de classes e etnias tão diversas, como a brasileira. Os mais antigos estudos de cultura de base antropológica já tinham essa percepção e, por conta disso, aplicaram critérios de subdivisão em raças, ou seja, dividiam de acordo com a cultura indígena, negra, branca e mestiça (BOSI, 1992).

No Brasil, existem duas faixas extremas bem demarcadas: a cultura erudita, de valores compartilhados por um grupo coeso, centralizado no sistema educacional (cultura universitária), e uma cultura popular, do sertanejo, do rústico interiorano, do homem pobre suburbano. Além disso, existe também a cultura dos compositores, artistas que não estão nas universidades, mas formam um sistema cultural alto, independente de estarem adaptados ou não, e, por fim, existe a cultura de massas oriunda do mercado de bens de produção (BOSI, 1992).

Nessa perspectiva, “podemos reconhecer a cultura universitária como setor privilegiado, isto é, protegido e incrementado quer pelos grupos particulares, que dele fazem um investimento, quer pelo Estado, que arca no Brasil, com boa parte do ônus da instrução superior” (BOSI, 1992, p. 309). A propósito, esse autor enfatiza que, na prática da cultura universitária, existe uma tensão entre os tecnocratas e críticos, uma contradição em que os primeiros têm uma tendência especular de espalhar o interesse dominante, arrastando a força dos fatos, causando um dos problemas de difusão da cultura mais angustiante em uma sociedade de consumo (BOSI, 1992).

Conforme Bosi (1992), de acordo com a concepção antropológica, a gênese da vida cultural brasileira está associada ao imaginário do povo formalizado de modos diversos, do rito indígena ao candomblé, da festa do divino ao samba de roda, da tenda de umbanda às assembleias pentecostais e ao catolicismo tanto no estilo rústico quanto no estilo culto de expressão. Ou seja, nessa perspectiva, a cultura popular se apresenta dispersa no espaço nacional.

Nesse contexto, também Bosi (1992) enfatiza que certa vertente culta ocidental de fundo colonizador estigmatiza a cultura popular como fóssil em estado primitivo, atrasado, subdesenvolvido, sendo extremamente importante repensar essa visão pejorativa para evitar a descaracterização da cultura popular. De fato, era comum se conceber a cultura popular como uma manifestação rude, rústica, ingênua, ultrapassada, sobrevivente do passado no presente, opondo-se ao progresso, à civilização. No entanto, para Ayala (2006), “atrasado” é esse tipo de enfoque depreciativo com que alguns pesquisadores insistem em caracterizar as manifestações da cultura popular, pois desconhecem que ela é como qualquer outra manifestação cultural, ou seja, é parte de um contexto sociocultural historicamente determinado. É também com esse sentido que Bosi (1992) analisa essa visão pejorativa da cultura popular, enfatizando que se trata de ignorância, pois, muitas vezes, existe uma confusão entre o folclore e algumas tradições que são exibidas pelos meios de comunicação de massa.

No início dos estudos brasileiros acerca do folclore, autores como Celso de Magalhaes, José de Alencar, Silva Romero, Rodrigues de Carvalho, temendo o desaparecimento dessa cultura, buscaram um método de documentar grande parte das manifestações populares para fazer comparações e buscar-lhes a origem, com

o propósito de exatamente entender em que contexto surgiram, reunindo materiais categorizados de acordo com os traços peculiares da raça ou etnia (AYALA, 2006).

Como é perceptível, esses autores que iniciaram os estudos folclóricos brasileiros tinham a preocupação de documentar tudo que era considerado cultura popular, buscando apenas preservar, sem se importar com os contextos sociais, temendo as mudanças das características inerentes a essas manifestações. No entanto, essa perspectiva de catalogar e conservar as manifestações folclóricas temendo seu desaparecimento é uma concepção claramente conservadora, pois é preciso considerar que as práticas populares, de acordo com o contexto social em que estão incluídas, se modificam sem que isso implique necessariamente sua extinção (AYALA, 2006). Assim, “fica implícito que essa cultura é, acima de tudo, grupal, supra-individual, garantia, aliás, de sua perpetuação, que resiste à perda de elementos individuais” (BOSI, 1996, p. 317).

Nessa perspectiva, a cultura popular, com certeza não será extinta, mas “isso não impede o fato de seu aproveitamento pela cultura de massa e pela cultura erudita, as quais podem assumir ares popularescos ou populistas em virtude de sua flexibilidade e da sua carência de raízes” (BOSI, 1992, p.317). Desse modo, o folclore pode ser vinculado ou aproveitado pelo contexto social, visto que não é uma manifestação isolada, sem contexto, desvinculada de tudo, mas, mesmo assim, não pode extinguir-se.

Merece ser destacado também que essa perspectiva de enfatizar as práticas populares em relação ao contexto sociocultural foi uma das preocupações dos estudos de Roger Bastide, segundo o qual, pelo fato de as pessoas viverem sob certas condições socioeconômicas, podem realizar ou não as práticas folclóricas. Isso porque a existência de qualquer cultura está atrelada às condições de uma sociedade, sendo mantida por determinados grupos sociais (AYALA, 2006).

A ênfase em vincular as práticas culturais populares à realidade sociocultural continuou presente nos estudos dos alunos de Roger Bastide, como Florestan Fernandes, que também insiste em buscar as características sociais nas manifestações folclóricas, conferindo esses estudos às ciências sociais, e Elias Xidieh, que aprofunda as pesquisas relacionando cultura popular com a dominação e com o conflito entre grupos sociais, seja no campo ou na cidade (AYALA, 2006).

Assim, segundo Ayala (2006), com as pesquisas de Bastide e seus discípulos, os estudos folclóricos se tornam mais sistemáticos, ao considerarem que

a cultura popular e seus produtores não estão isolados dos outros segmentos sociais, tampouco das questões de divisão de classes, ideologia e cultura dos grupos dominantes. Hoje, percebemos que as práticas populares “se reproduzem e atuam como parte de um processo histórico e social que lhes dá sentido no presente, que as transformam e faz com que ganhem mais significados” (AYALA, 2006, p. 52).

Percebemos, pois, que as práticas populares estão mais do que vivas na sociedade com suas especificidades e valores, envolvidas com a cultura de massa e erudita. Diante desse quadro social, Bosi (1992, p. 326) argumenta que

uma filosofia de educação brasileira não deveria ser elaborada abstratamente fora de uma prática da cultura brasileira e de uma crítica da cultura contemporânea. É importante, pois fazer a descrição e a interpretação daqueles subconjuntos diferenciados (cultura erudita, de massa, popular, criada individualizada) e ver como se interpretam as formas históricas concretas multiplamente determinadas pelo contexto econômico, pelas relações de classes, pelo dinamismo interno do grupo e até mesmo pela sensibilidade individual dos criadores e dos receptores das várias culturas.

A nosso ver, todos os aspectos culturais podem ser aproveitados no contexto educacional, não devendo a escola se limitar em priorizar a cultura erudita desvinculada das outras esferas culturais, uma vez que os educandos, principalmente da escola pública, estão envolvidos praticamente, nas diversas culturas, principalmente na popular. Sobre isso Bosi (1992) faz um interessante questionamento em face da conjuntura cultural brasileira e da forma como se dá educação: é preciso educar, mas, para qual cultura? ou seja, em qual cultura? O autor remete logo a uma resposta de forma pluralista, assim como é pluralista a cultura brasileira, orientando que se deve educar

para o trabalho junto ao povo, educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade; e no momento atual, mais do que nunca, por em prática o ensino do maior mestre da educação brasileira, Paulo Freire: educar para liberdade (BOSI, 1996, p. 332).

Dessa forma, a escola, como entidade de ensino, principalmente a pública, pode e deve conhecer e aproveitar as práticas de cultura popular em confluência

com os conhecimentos da cultura escolar, de modo que os educandos possam ampliar e aprofundar seus saberes, partindo daquilo que já conhecem. Nesse sentido é que, neste estudo, propomos uma didática de leitura que inclua textos provindos da cultura popular dos alunos, aqui materializada com um canto popular da cidade de Oeiras, onde os alunos habitam e vivenciam as tradições da Cultura dos Congos.

Resta acrescentar que os estudos intensificados sobre a cultura popular, demonstram a sua diversidade e a sua importância, afastando qualquer concepção elitista preconceituosa. Nessa perspectiva, passamos a situar as tradições populares no contexto de vivências dos alunos em eventos de letramento.

### 2.3.2 As vivências do aluno e o processo de letramento – as tradições culturais

Com base nos avanços acerca do letramento, verifica-se que a cultura popular é também uma prática de letramento importante na vida dos indivíduos, em vista das diversas práticas em que os textos se tornam vias de concretização das práticas específicas de cada rito, dança, cerimônia, narrativa etc. Tal riqueza de interações que requerem de seus participantes, alfabetizados ou não, a lida com os dizeres e saberes que, via textos, vão mantendo as tradições e os valores ligados a elas.

Nesse cenário “a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (PEREIRA, 2007, p.11). Ou seja, a escola, sendo um sistema social de relações entre indivíduos e propulsora do conhecimento letrado, não deve se eximir de cultivar as práticas culturais populares, podendo tornar-se uma entidade democrática de letramentos. Rojo (2010) esclarece que, devido à multiplicidade de práticas letradas nas sociedades contemporâneas, ou seja, aos letramentos múltiplos, para compor a pauta pedagógica, o professor pode escolher contextos de letramentos das culturas locais ou globais, valorizadas ou não. “Sempre é interessante conectar-se com cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso” (ROJO, 2010, p. 31).

Observa-se, no entanto, que a cultura popular, em geral, é pouco explorada na escola, tendo visibilidade apenas em datas comemorativas relativas ao folclore



ou em algum projeto de aprendizagem esporádico. Isso, de certa forma, repercute uma visão de que os eventos de letramento que envolvem os textos e práticas letradas populares são aspectos que não pertencem à escola e não têm prioridades nessa esfera social, ou seja, não se valorizam os diversos saberes e vivências populares como fontes de conhecimento. Em sentido diverso, a instituição escolar deveria aproveitar o universo onde o educando está inserido estabelecendo uma conexão, e não uma ruptura, com a cultura por ela valorizada, facilitando, por exemplo, o ensino da leitura e da escrita, como orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos **textos representativos de nossa cultura** (BRASIL, 1997, p. 55, grifo nosso).

Nesse ponto, ao tratar dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o documento reforça que, para o aluno ter domínio da leitura, é preciso que a escola amplie o contato com a diversidade textual, oferecendo-lhe possibilidades de ter uma participação social ativa e crítica, sabendo interagir com o mundo letrado que o envolve. Portanto, é fundamental à escola valorizar a diversidade cultural nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o conhecimento e a aceitação dos diversos saberes, sem exclusões preconceituosas, de modo a potencializar a articulação entre saberes prévios e saberes a adquirir por parte do alunado. Nesse sentido, descrevem-se, a seguir, os *Congos de Oeiras*, tradição da cultura popular com a qual, nesta pesquisa, se propõe articular o ensino escolar da leitura.

### 2.3.2.1 Breve histórico da cultura popular *Congos de Oeiras*

Segundo dados da revista do Instituto Histórico e Geográfico de Oeiras, a cultura dos Congos é originária do Congo, país africano de onde vieram muitos escravos para o Brasil. Trata-se de cultura popular originada da herança cultural africana banto-católica, tendo chegado ao Piauí no início da colonização do estado, trazida pelos negros que acompanhavam João Pereira Caldas, primeiro governador

da Capitania de São José do Piauí. Primeiramente foi denominada de Congos do Pará, porque dali fora trazida pelos negros para o Piauí (BRASIL, 1996).

Em Oeiras, primeira capital do Piauí, é forte a presença dos Congos, mais precisamente no bairro Rosário, o mais antigo da cidade, construído em torno da imponente Igreja de Nossa Senhora do Rosário, onde habita um grande contingente de população negra. Ali, em dias de louvação à santa e também a São Benedito, o congado é apresentado com textos cantados interligados a dança e representação dramática, tudo encenado por um grupo de negros do bairro. Um dado curioso é o fato de todos os personagens serem homens e vestirem saia, com exceção das figuras do rei, do imperador e do ordenança<sup>6</sup>. Isso se explica por ser uma tradição da época da escravatura, quando só as mulheres podiam louvar os santos, assim, os congos disfarçavam-se para louvarem também, vestindo-se com roupas femininas, conforme se mostra na Imagem 1.

Imagem 1 – Congos de Oeiras



Fonte: <http://grupocongosdeoeiras.blogspot.com/>

No início dos anos 1970, a cidade empenhou-se em revitalizar os grupos remanescentes, tendo como roteirista o historiador Dagoberto de Carvalho Jr., que também foi coparticipante na definição de cenários e figurinos. As apresentações do grupo foram reorganizadas, sendo reiniciadas em 1985 durante a festa de Nossa Senhora do Rosário e, no ano seguinte, passou a acontecer também na festa de São Benedito.

Também contribuiu muito para a realização desse resgate da dança dos Congos o Padre João de Deus de Carvalho Leal, vigário da paróquia, e ainda muitos moradores do bairro Rosário, como Doco de João Preto, Antônio Siríaco e

---

<sup>6</sup> Personagem que protege o rei, segurança do rei.

Raimunda Magra (BRASIL, 1996). Historicamente, é sabido que o grupo partia do Condado e, percorrendo ruas e praças, chegava ao Rosário para as apresentações. Atualmente, é uma cultura viva e de grande destaque, sendo uma representação cultural turística na cidade, bem como em outros locais por onde se apresentam.

Essa prática cultural representa um lugar de fronteira onde cultura oral, história e memória se mesclam. Le Goff (2003, p. 477), ao tratar sobre história e memória, enfatiza: “A memória onde cresce a história que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens.” Esse autor realça que os efeitos relativos ao mundo histórico de uma cultura devem ser preservados e compreendidos de forma que não se anulem as diferenças, mas se criem espaços de convivência.

Tem-se, assim, uma oportunidade de valorização das diversidades, visto que a presença africana, juntamente com outros grupos étnicos, no Brasil, proporcionou um hibridismo e um sincretismo étnico relevante na cultura nacional. As trocas culturais entre o país e as várias regiões do continente africano continuam a desdobrar-se em realidades que evidenciam a pluralidade sociocultural. Pode-se enfatizar também que essa textualidade banto-católica, por ser uma alquimia de verbo-música-dança, valendo-se menos dos escritos que das palavras, imagens, gestos, rituais, é uma memória, sobretudo simbólica, e a história parece ter se desenvolvido “sobre o modelo da rememoração, da anamnese e da memorização” (LE GOFF, 2003, p. 473).

Com isso, enfatizar a cultura popular inerente a uma realidade histórico-social é ainda revelar os valores morais e éticos identificados nessa história reconstruída, que contribuirá, também, para a formação e fortalecimento da identidade cultural do aluno. Segundo Pereira (2007, p. 23), reconhecer as particularidades das diferentes culturas que constituem a nação brasileira é de grande importância na construção de uma sociedade justa e solidária, que respeita a diversidade, concebendo o diálogo como ponto de partida para o bem comum.

Hall (2005, p. 51) argumenta que “a cultura nacional é a construção de sentidos e dentro desses sentidos estão as memórias de um povo”. Com efeito, o congado também é mais um “sentido” de valor na composição da identidade nacional. Desse modo, esse texto pode ser utilizado no contexto da sala de aula em

atividades de leitura e compreensão, possibilitando o aprendizado do aprender a ler, bem como do ler para aprender (SOLÉ, 1998) de modo significativo.

Nesse sentido, na próxima subseção, apresentamos aspectos da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, na qual se enfatiza a importância de ensinar considerando os saberes prévios do aluno para um aprendizado mais efetivo.

## **2.4 Aprendizagem significativa e letramento**

Discutir aprendizagem numa perspectiva significativa é sempre tema recorrente nos debates acerca do ensino, sendo que um dos maiores expoentes dessa abordagem é David Ausubel, um representante do cognitivismo, que centra sua atenção na formação dos significados no nível da consciência, ou seja, na cognição. Conforme Moreira e Masini (2001), a questão central dessa teoria é considerar que a aprendizagem se torna significativa quando o novo conhecimento interage com o conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, a nova informação interage com o conhecimento já armazenado, denominada por Ausubel de subsunçor. Com isso, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se relaciona com os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva, ou melhor, na estrutura de subsunçores já abstraídos da experiência pelo indivíduo. Como se pode observar, a ideia principal dessa teoria é a importância dispensada aos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, àquilo que ele já sabe.

Na aprendizagem da escrita, por exemplo, se os conceitos das convenções da escrita alfabética existem na estrutura cognitiva do aluno, eles constituem subsunçores para novas informações referentes à ortografia regular da língua portuguesa, como a distinção entre palavras escritas com “s” ou “z”. Uma vez que esse novo conceito é apreendido de forma significativa, em interação com os conceitos já preexistentes, tornar-se-á um subsunçor mais elaborado.

Freire (1996, p. 15) pontua enfaticamente um questionamento sobre a aprendizagem significativa, a saber: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que têm como indivíduos?”. Esse questionamento se faz pertinente para pensarmos na organização de um trabalho pedagógico favorável ao aluno aprender significativamente, uma vez que enfatiza a proximidade entre as práticas letradas

priorizadas na escola e os saberes que os estudantes já possuem. Nessa perspectiva, encontramos no pensamento de Paulo Freire uma visão consonante com a concepção de Ausubel, para quem o processo de ensino aprendizagem deve ter como princípio inarredável o de valorizar o que o aluno já sabe.

Essa convergência de pensamento entre os dois autores se verifica ainda na seguinte constatação de Paulo Freire (1996, p. 15):

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal discente se cruzam cheios de significação.

Nesse cenário, percebe-se a importância dispensada a todos os eventos situados no contexto de práticas de letramento como fontes de uma aprendizagem significativa. Desse modo, supõe-se que as práticas sociais das vivências dos educandos são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita porque funcionam como subsunçores para a apreensão de novos conceitos. Segundo Moreira e Masini (2001, p.12), uma situação

é significativa do ponto de vista fenomenológico, quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão. É a consciência que atribui significados aos objetos e situações.

Nessa perspectiva, o aluno, ao ser submetido às ações de leitura na escola, deve ter objetivos claros e definidos para ela, tornando-se a atividade relevante, ou seja, o aluno deve tomar consciência da ação que irá realizar, bem como da sua significância em sua experiência de vida.

David Ausubel também define a aprendizagem mecânica para evidenciar, por distinção, a aprendizagem significativa, estabelecendo entre elas não uma dicotomia, mas um *continuum*. A aprendizagem ocorre de forma mecânica quando as novas informações têm pouca ou nenhuma interação com os conceitos presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Dessa forma, a informação nova é armazenada de maneira arbitrária, pois não existe a integração dela com a já existente, com isso,

o conhecimento adquirido não se relaciona a subsunções específicos (MOREIRA; MASINI, 2001). Como exemplo, tem-se a aprendizagem da leitura e escrita com palavras sem contextualização, sem sentido. Nesse caso, a criança aprende ler e escrever, mas de forma mecânica, com base na simples memorização.

A teoria ausubeliana também define a aprendizagem por recepção – aquela que apresenta ao indivíduo o que deve ser aprendido em sua forma final – e a aprendizagem por descoberta – na qual o indivíduo descobre o conteúdo a ser aprendido, sendo que essas aprendizagens serão significativas se houver relação com os subsunções já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA; MASINI, 2001).

Como se nota, a aprendizagem significativa não acontece simplesmente com o conhecimento novo sendo justaposto ao conhecimento antigo, visto ser fundamental que haja uma integração, ou um encaixamento, entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação nova não fique solta na mente, mas inserida na estrutura organizada, além de também modificar o que já existe nela.

Dessa forma, as concepções de Ausubel sobre a aprendizagem significativa, apresentam como essência desse processo a relação não arbitrária das ideias expressas ao que o aprendiz já sabe. De acordo com o autor, a aprendizagem significativa pressupõe, primeiro, que o material que o indivíduo irá aprender deve ser potencialmente significativo, isto é, correlacionado àquilo que ele já sabe e de forma não arbitrária; segundo, o aprendiz tem que sentir-se disposto a aprender. Outro aspecto diz respeito à intenção do aprendiz com relação à aprendizagem. Se a relação com o material a ser aprendido for de simplesmente memorizá-lo arbitrariamente, o processo de aprendizagem e o produto serão mecânicos, ou seja, independentemente da disposição do indivíduo em aprender, se o material não for significativo, nem o processo de aprendizagem nem o produto serão significativos (MOREIRA; MASINI, 2001).

Nessa perspectiva, para evidenciar se a aprendizagem ocorreu com significância, não basta apenas pedir ao estudante que diga quais os atributos de um conceito estudado, pois se podem obter somente respostas mecanizadas e memorizadas. Como afirmam Moreira e Masini (2001, p. 24),

Ausubel (...) propõe, então, que ao se procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é utilizar questões e problemas que sejam novos e não-familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente.

Os autores enfatizam outros testes propostos na teoria ausubeliana para a verificação de compreensão significativa, tais como: apresentar textos de alguma forma diferentes do original encontrado no material instrucional; pedir aos alunos que diferenciem ideias parecidas, ou que identifiquem elementos de contextos similares a outros, e ainda propor que o estudante faça uma atividade sequencialmente dependente de outra que, para ser realizada, requeira o domínio da precedente (MOREIRA; MASINI, 2001).

Ausubel recomenda, para o processo de ensino, o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem, desenvolvendo-se os conceitos subsunçores para facilitar a aprendizagem subsequente, visto que o uso de conhecimentos prévios manipula a estrutura cognitiva e facilita a aprendizagem significativa. Esses organizadores prévios constituem os elementos introdutórios do material a ser aprendido. Dessa forma, a função principal do organizador prévio é ligar o que o aprendiz já sabe àquilo que deverá saber, sendo apreendido de forma significativa, isto é, os organizadores prévios funcionam como “pontes cognitivas” facilitando, com isso, a aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001). Didaticamente, os organizadores prévios

são mais eficientes quando apresentados no início das tarefas de aprendizagem, do que quando introduzidos simultaneamente com o material aprendido, pois dessa forma suas propriedades integrativas ficam salientadas. Para ser apreendidos, devem contar com a boa organização do material de aprendizagem para terem valor de ordem pedagógica (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 22).

Assim, com base nos postulados da teoria ausubeliana, buscamos neste trabalho realizar uma ação pedagógica em que as atividades de leitura se fazem com textos do contexto social e cultural do educando, do qual se extrairão os elementos que funcionarão como organizadores prévios, visando a uma aprendizagem significativa que proporcione ao aluno uma ferramenta propulsora para a sua integração no mundo letrado contemporâneo. Com isso, no próximo

capítulo, se explana acerca da leitura, aspecto do letramento priorizado neste trabalho.



### 3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

No mundo em que vivemos, com uma grande diversidade e quantidade de textos circulando, o que configura uma intensa cultura letrada, torna-se indiscutível a importância da leitura para a formação e participação social efetiva do indivíduo em diferentes esferas sociais, além daquelas em que já se encontra inserido. Nesse sentido, como já enfatizado no capítulo anterior, a criança, no seu dia a dia, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, já tem contato e experiências com os usos escritos da língua, reconhecendo algumas de suas funções. Estrategicamente, é preciso aproveitar na escola essa experiência que o aluno já traz do seu meio social, favorecendo uma aprendizagem significativa e relevante.

Paulo Freire (1989, p.13) enfatiza que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade de leitura daquele” ressaltando que a leitura da vida ocorre antes mesmo do domínio dos textos, sendo que cada pessoa, de acordo com o contexto que vive, interpreta a sua realidade e, com base nisso, vai construindo a compreensão dos textos que lê. Dessa forma, ao compreender o mundo ao seu redor, o indivíduo está fazendo uma leitura, mesmo que de forma inconsciente ou não planejada, daquilo que ocorre consigo mesmo e a sua volta.

Segundo Dell’Isola (2001), a definição de Freire coloca em discussão a concepção de leitura que a toma apenas como forma de aquisição de conhecimentos e instrumento de interação social, cuja ideia está vinculada ao pragmatismo desde o início dos seus estudos, sempre em uma perspectiva funcional e utilitária. Zilberman (1988, p. 16 apud DELL’ISOLA, 2001, p. 32), por sua vez, ressalta que

concomitantemente a essa valorização utilitária da leitura, afirma-se sua índole emancipadora. A alfabetização pode conter o “germe de uma transformação”. Aprender a ler e escrever é somar regras às que a criança já conhece, mas não elaborou - e que contradizem sua primitiva experiência com a linguagem oral.

É, pois, fundamental no ensino da leitura se aliar a função utilitária dessa atividade, em prol da aquisição de conhecimentos, sem desconsiderar a leitura de

mundo que o aprendiz já consegue realizar, colaborando para a emancipação e a liberdade social do educando.

Ainda sobre a concepção de leitura associada ao conhecimento de mundo, Leffa (1996, p. 10) pontua que ler é reconhecer o mundo através de espelhos. “Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”, ou seja, buscando estabelecer uma definição geral de leitura, o autor a descreve como um processo de representação, num contexto de triangulação. Isso significa, basicamente, que ler é olhar uma coisa e ver outra, sem acesso diretamente à realidade, mas, sobretudo, por intercâmbio de outros elementos que funcionam como um espelho, mostrando um segmento de mundo que não se relaciona com sua própria consistência física.

Para se entender essa definição de leitura triangular de Leffa (1996), tome-se, como exemplo, uma leitura que se faz ao olhar uma rua sem saneamento básico, com esgoto a céu aberto. Pode-se olhar as pessoas, as casas, imediatamente fazendo uma inferência sociológica acerca da realidade refletida por essa rua. Com isso, nessa leitura de mundo, a rua funciona como o espelho que vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições que os observadores têm em relação a ela. Se for um ladrão, terá uma visão estratégica; se for um engenheiro da prefeitura, terá outra visão, e assim por diante.

Como se pode ver, a leitura, além de ser processada com base em sinais linguísticos, também pode ser feita em sinais não linguísticos. Diante disso, Leffa (1996, p.11) esclarece a acepção mais geral e fundamental que “ler é usar os segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. [...] tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos”. Assim, pode-se afirmar que, quando alguém lê uma fábula, um determinado segmento da realidade (o possível significado da moral da fábula) pode ser associado com os conhecimentos prévios que o leitor já tem, até chegar à compreensão.

É principalmente na escola que o aprendiz vai ter contato mais direcionado com a leitura de textos escritos que ele ainda não conhece. Terá, pois, que avançar o nível de entendimento e interagir de forma precisa e proveitosa com esses escritos. Nesse sentido, se o professor aproveitar os conhecimentos prévios desse

aluno, com certeza, isso irá colaborar para uma melhor compreensão do mundo com o qual passará a interagir via escrita.

Nessa discussão sobre as acepções de leitura, Leffa (1996) também apresenta duas definições desse processo: ler é extrair significado ao texto, ler é atribuir significado ao texto. Os sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir evidencia uma visão antagônica para a definição do ato de ler: com o primeiro verbo, dá-se mais importância ao texto; com segundo, a ênfase recai no leitor.

Assim, leva-se em consideração o fato de que toda leitura implica significado, que pode estar em vários lugares, porém, com o uso do verbo extrair, ou seja, levando-se em consideração a leitura como extração de significado do texto, a ideia é de que o texto contém o significado, o qual o leitor irá apreender na sua íntegra, subordinado ao texto, que é a peça chave da leitura. Nesse sentido, a leitura será valorizada depois que termina, pois a ênfase não está no processo da compreensão, mas no produto final, no resultado (LEFFA, 1996).

O autor aponta que essa concepção do processamento da leitura a partir da extração do texto apresenta sérias restrições, pois o conteúdo de um escrito não é transferido sem antes ser reproduzido no leitor. Na verdade, o texto reflete o conteúdo como um espelho, sendo assim, um mesmo texto, no processo de leitura, pode refletir vários conteúdos, como também vários textos podem refletir um só conteúdo para a efetivação do entendimento, a depender do leitor que o processa (LEFFA, 1996).

Quanto à outra acepção de leitura em que a origem do significado está centrada no leitor, o texto reflete segmentos da realidade com lacunas, as quais com os seus conhecimentos prévios o leitor vai preenchendo. Nesse caso, o importante não é a compreensão final, mas justamente todo o processo, as estratégias, os recursos que o leitor utiliza para atribuir significado ao que lê.

Porém, nesse caso em que a extração do significado fica somente a cargo do leitor, pode haver desequilíbrios, pois o texto pode fornecer informações que o leitor já domina boa parte delas ou pode conter informações a menos e muitas lacunas, em que será preciso mais esforço para busca suprir os vazios e, sentindo-se com poucos conhecimentos, o leitor chega à famosa frase " eu não entendi". Em todo caso, para realizar a leitura, o leitor precisa ter competência para compreender o conteúdo abordado no texto (LEFFA, 1996).

Nessa conjuntura, Leffa (1996) afirma que, devido à complexidade do processo de leitura, não é pertinente a fixação em apenas um de seus polos, ou seja, conceber o ato de ler apenas como processo de extração de significado (com ênfase no texto), ou como processo de atribuição de significado (com ênfase no leitor). Adverte que é preciso a integração dos dois polos, além de ser preciso ter em conta o que acontece no encontro de ambos (texto e leitor) no ato da leitura. Sintetizando, o autor argumenta que “para compreender o ato da leitura temos que considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 17).

Nessa mesma direção, os PCN de Língua Portuguesa também preconizam que

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. [...] trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, **compreensão** [...] (BRASIL, 1997, p. 41, grifo nosso) .

Fato é que, na atividade de leitura, o leitor interage com o autor/texto, tornando-se co-construtor de sentido. Para tanto, ele utiliza uma série de estratégias, entre as quais podemos citar a antecipação e ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais, o que lhe vai permitir fazer inferências, que permitem consolidar a compreensão textual.

Kato (1990) acrescenta que, no processo de compreensão, ocorre a integração da informação dada no texto ao conhecimento prévio do leitor. Nesse aspecto, estudiosos das ciências da cognição e da inteligência artificial distinguem dois tipos básicos de processamento de informação: o movimento *top down* (descendente), no qual o leitor projeta seus conhecimentos e expectativas no texto, e o movimento *bottom up* (ascendente), em que os elementos do texto se tornam o ponto de apoio da leitura. Desse modo, o leitor que faz uso dos dois processos mantém um controle ativo de compreensão, sendo assim considerado um leitor maduro, ou seja, a leitura proficiente requer a integração dos dois procedimentos, numa perspectiva interativa.

Solé (1998, p. 22) também compreende que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Ou seja, o leitor é um sujeito ativo que entende e analisa o texto, bem como é movido por um propósito que o conduz à leitura. A autora explica que, ao lermos, compreendemos a linguagem escrita com base tanto no texto apresentado na forma de conteúdo, quanto em nossos conhecimentos prévios, expectativas e propósitos. Ou seja, para ler precisamos ter habilidades de construir os sentidos do texto relacionando-o com o conhecimento de mundo que já temos, por isso o sentido não coincide sempre, nem apresenta uma estabilidade. Assim, em vez de extrair um sentido posto, o leitor constrói um sentido possível, fruto da interação que se estabelece na leitura e das condições sócio-históricas em que se dá o encontro com o texto (SOLÉ, 1998), visto que

a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos emoção, todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 1998, p.10).

Kleiman (2013, p.15) também explica que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio [...] adquirido ao longo da vida”. Isso significa que todo conhecimento adquirido por parte do leitor tem relevante influência para que ele compreenda e interprete um texto. Desse modo, o leitor age não apenas decodificando letras, sílabas, palavras, pois leitura vai muito além do ato de apenas decodificar: requer a compreensão, ou seja, “um leitor competente supõe alguém que compreenda o que está escrito, identifica elementos implícitos, estabelece relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p.69).

Nesse contexto, Dell’Isola (2001, p. 34) também acrescenta que

o sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são ponto de partida para a compreensão; está só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor.

Desse modo, a prática leitora não acontece de forma passiva, mas numa construção ativa de integração desencadeada entre o leitor e o texto, em que este só se revela quando do ato da leitura:

nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável depositado em algum lugar. Texto quer dizer “tecido”, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida a medida que o leitor interage com o texto (DELL’ISOLA, 2001, p. 28).

Como podemos ver, as características que definem a leitura estão relacionadas mais com um processo em que o leitor é peça chave na compreensão do texto, como o protagonista que dá vida, sentido e existência ao texto com o qual interage.

Vale ressaltar a observação de Geraldi (2012) sobre a posição do autor quando seu texto é utilizado na leitura. O estudioso relata que nesse caso, o produtor/autor do texto ora é revelado, ora é diluído nas leituras de seu texto. O autor deu-lhe um sentido, previu os interlocutores, no entanto não tem o controle sobre o leitor que processa e reconstrói o texto, dando-lhe sua própria significação.

Nessa ação de processar e reconstruir o sentido para obter a compreensão, Kleiman (1998, p. 33) destaca “que grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é percebido”, ou seja, como as informações não são totalmente explicitadas no texto, o leitor precisa usar também a estratégia cognitiva da inferência para construir o sentido. Segundo Koch (2014, p.143) “as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Isto é, o leitor, ao produzir inferências, realiza uma espécie de busca de pistas as quais podem ser linguísticas ou extralinguísticas (enciclopédicas) durante a leitura, inferindo um sentido implícito nas entrelinhas textuais.

Com um olhar para o campo pedagógico, Solé (1998) afirma que muitas vezes o trabalho de leitura nas escolas consiste apenas em ler o texto para responder algumas perguntas, geralmente sobre alguns detalhes. Outras vezes a instrução limita-se à decodificação, quando o ideal seria o ensino do processo como o aluno deve atuar mesmo, ou seja, a escola deve adotar uma prática de leitura em

que o leitor não apenas se restrinja à retenção de informações ou decodificação de palavras, mas desenvolva estratégias, com destaque para a habilidade de fazer inferências, num processo ativo de desvendar as informações para consolidar a compreensão textual.

Diante disso, sem correr o risco da generalização, é preciso repensar a forma de ensino da leitura a fim de se vislumbrar êxito efetivo em que os alunos possam ler textos adequados de forma autônoma, guiados por objetivos e utilizando estratégias para o seu entendimento, com fins de informação, aprendizagem e consciência crítica. Entende-se que, dessa forma, a escola estará contribuindo para desenvolver e aumentar o grau de letramento do educando, colaborando na formação de um cidadão consciente, apto a se inserir de forma plena na cultura letrada. Nessa perspectiva, no próximo item, trata-se do ensino de estratégias de compreensão leitora.

### **3.1 Estratégias de leitura: uma questão de ensino**

A leitura é ensinada, principalmente, na escola, e muitas vezes representa um desafio para o aluno, especificamente para aquele principiante que, ainda em estágio de aprendizado da decodificação, deve também ser ativo no processo de compreensão do texto. Ou seja, para o leitor principiante, a compreensão em leitura demanda mais esforço, pois, além de decodificar as palavras, terá também de ocupar a mente com o sentido daquilo que está lendo, posto que a decifração e a compreensão estão intimamente relacionadas, uma dependendo da outra no processo de aprendizagem. É preciso considerar, entretanto, conforme esclarece Kato (1990), que o pequeno leitor, desde cedo, consegue usar estratégias dedutivas, faz previsões significativas, coerentes com seu conhecimento linguístico e de mundo.

Por outro lado, Solé (1998) adverte que os leitores principiantes, quando não conseguem ler no nível esperado pelo professor, podem se sentir fracassados, sendo que dificilmente assumirão o desafio da leitura se não houver uma intervenção de ensino significativa. Desse modo, a compreensão de um texto torna-se mais fácil se o aprendiz encontrar sentido no que lê, conhecendo o que vai ler e por quê, contando com a ajuda necessária e as condições adequadas, as quais são responsabilidade do professor. Quanto a isso, Kato (1990) enfatiza que é necessário

“o aluno compreender melhor os processos subjacentes à leitura e a formação do bom leitor, [...] é preciso desencadear um trabalho preventivo e formativo e não apenas corretivo, ou seja, é trabalhar a leitura desde a aquisição” (KATO, 1990, p. 2).

Diante disso, o docente, principalmente, das séries iniciais, deve aprimorar a atividade cognitiva do aluno, ensinando-lhe estratégias adequadas para tornar-se um leitor proficiente, proporcionando-lhe familiaridade com a diversidade textual escrita, pois a frequência de uso, ou seja, a prática propicia também o aprimoramento cognitivo.

Geraldi (2012) sustenta que, no processo de leitura do aluno, a posição do professor não é só de mediador, tampouco de testemunha da ação a se realizar, devendo interagir com seu aluno, ora respondendo, ora fazendo perguntas. Fica, pois, evidente que desenvolver a aprendizagem do educando requer “um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa” (SIM-SIM, 2007, p. 23). Solé (1998) ressalta que, ao ensinar o aluno a compreender aquilo que lê, o professor proporciona que ele aprenda com autonomia, isto é, aprenda a aprender em múltiplas situações, sendo que esse é o objetivo fundamental da escola. Além disso, a autora explica que, quando a criança lê para aprender, usa estratégias com a função de assegurar esse objetivo, podendo ler tudo, inclusive, para aprender cada vez mais.

Conforme Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem alcançados, o planejamento, a avaliação e a possível mudança das ações para atingi-los. Nesse sentido, a autora orienta que as estratégias ensinadas pelo professor devem permitir ao aluno planejar a leitura, num processo metacognitivo em que ele possa controlar e tomar decisões adequadas em função dos objetivos a que visa. Segundo a autora isso se torna possível em

situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLE, 1998, p.77).



Ou seja, o educador deverá fazer demonstrações ao aluno, expondo como deve proceder à leitura e, depois, de uma forma mais direcionada e aos poucos, deixar o educando ler de forma autônoma. Solé (1998) sintetiza que o domínio das estratégias de compreensão leitora confere o maior controle do aluno, sendo o professor um mediador com menor controle. A autora esclarece que, ao ensinar as estratégias para o entendimento do texto entre os alunos,

deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLE, 1998, p. 70).

Com isso, o professor deve conceber a leitura como objeto de ensino, ou ainda, como algo que deve ser ensinado ao aluno da forma mais prática possível, propiciando-lhe a leituras de textos variados de modo que possa aprender procedimentos estratégicos de leitura conforme o gênero textual. Ou seja, cabe ao professor contribuir com o desenvolvimento do leitor nato, aproveitando a cultura e práticas leitoras da vivência dele. O docente deve ser o mediador do conhecimento e contribuir com ações didáticas pertinentes para que a criança leia melhor e possa adquirir consciência crítica de sua realidade.

Solé (1998) sinaliza que o professor deve ensinar estratégias não simplesmente pelo fato de fazer com que os alunos dominem um amplo repertório delas, mas, sobretudo, para que saibam utilizá-las adequadamente na compreensão dos textos. A autora advoga que é necessário ensinar procedimentos de compreensão leitora porque

queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal criados. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão (SOLE, 1998, p. 72).

Desse modo, são variadas as capacidades a ser desenvolvidas pelos alunos para compreender um texto. Palincsar e Brown (1984) citados por Solé (1998), propõem as seguintes atividades cognitivas que deverão ser fomentadas conforme as estratégias a seguir:

1 - Entender as informações implícitas e explícitas da leitura - o que equivaleria a resposta das perguntas: O que tenho que ler? Por quê / para que tenho que lê-lo? O que aconteceu? Quais personagens?

2 - Suscitar os conhecimentos prévios importantes para o assunto em questão - o que equivaleria a fazer perguntas como: O que sei sobre o assunto? O que sei sobre o tipo de texto, o autor, gênero?

3 - Direcionar a atenção ao ponto fundamental, em associação com os pontos mais simples, fazendo perguntas como: Qual é a informação principal, necessária para entender o objetivo do texto? Que informações são menos importantes?

4 - Avaliar o conteúdo tentando fazer uma comparação com o conhecimento prévio, para verificar se existe compatibilidade -, podendo ser feitas perguntas como: Este texto tem sentido? Que dificuldade apresenta?

5 - Constatar continuamente se o entendimento do texto ocorre de acordo com a revisão periódica da leitura, da recapitulação -, podendo se fazer as perguntas: Qual a ideia principal nesse ponto aqui? Estou compreendendo adequadamente?

6 - Emitir inferências com previsões, hipóteses, conclusão. Qual seria o final da história? O que será que vai acontecer com este personagem?

Essas estratégias se mostram compatíveis com os direitos de aprendizagem do eixo de leitura do ensino de língua portuguesa relacionado ao 2º ano do Ensino Fundamental do ciclo de alfabetização, conforme o projeto de lei do PNE 2011/2020 (BRASIL, 2012), que teve com uma de suas metas difundir os direitos de aprendizagens a todos os anos do ensino fundamental para assegurar a formação básica comum. Também são condizentes com as habilidades da matriz de referência da Provinha Brasil do MEC para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial.

Apresentamos a seguir (Quadro 1) parte da matriz de referência dos direitos de aprendizagem de língua portuguesa correspondentes às habilidades do eixo de

leitura a serem desenvolvidas e consolidadas no 2º Ano do Ensino Fundamental, conforme o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>7</sup>.

Quadro 1 – Direitos de aprendizagem do eixo leitura - PNAIC \*

1.	Ler textos (poemas, canções, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.
2.	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
3.	Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
4.	Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.
5.	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
6.	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.
7.	Apreender assuntos /temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
8.	Apreender assuntos/ temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.
9.	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
10.	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Fonte: Brasil (2012).

Nota:

\*No quadro constam somente as habilidades selecionadas para esta pesquisa, usadas nas estratégias de leitura mobilizadas pelos alunos participantes para o entendimento do texto na etapa de geração de dados.

Solé (1998) afirma que, para a criança se sentir motivada a leitura, precisa ter confiança e pelo menos deixar a ideia de ser uma prática enfadonha ou que é um desastre total. Para tanto, a autora sinaliza que o professor deve planejar bem, relacionar materiais com critérios, promover situações de contextos de uso real e ajudar o aluno a avançar no ritmo próprio para elaborar sua interpretação.

Dessa forma, convém assinalar que o ensino da leitura tem como propósito principal, acima de tudo, proporcionar ao aluno adquirir, com o tempo, a capacidade de encontrar seus próprios objetivos de leitura para se tornar um bom leitor não só no contexto escolar, mas na vida social.

<sup>7</sup> PNAIC – É um programa de formação de professores alfabetizadores promovido pelo MEC em parceria com Instituições Federais e prefeituras municipais para promover o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa nas primeiras séries do ensino fundamental.

## **4 METODOLOGIA**

Uma das etapas relevantes da pesquisa é a metodologia, conjunto de concepções e procedimentos que concretizam a investigação. Nesse sentido, com vistas a verificar os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido, este capítulo foi organizado em três seções: caracterização da pesquisa; descrição do campo de pesquisa, da turma selecionada e dos colaboradores; identificação dos procedimentos de construção dos dados e as categorias de análise.

### **4.1 Caracterização da pesquisa**

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), a pesquisa em educação feita em sala de aula enquadra-se, geralmente, no âmbito da pesquisa social e pode ser analisada sob uma ótica positivista (de base quantitativa) ou interpretativista (de base qualitativa), sendo esta a perspectiva adotada nesta investigação.

De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa compreende o mundo num contexto histórico e social de cunho interacionista construído pelos sujeitos. Minayo (2001, p. 54), por sua vez, afirma que “a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a lógica do sujeito que permeou a prática que se dá na realidade”. Nessa perspectiva, sendo a escola um contexto de convivência de diferentes sujeitos no qual coexistem várias significações e percepções, a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisas qualitativas.

Com isso, neste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa, por ser uma pesquisa desenvolvida em sala de aula cujo objeto de investigação são os processos de leitura realizados pelos participantes, tendo em conta seus conhecimentos, vivências e experiências, objetivando-se descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é de cunho descritivo, em virtude da necessidade de identificar, nos dados construídos, o nível de leitura em que se encontram os alunos participantes, caracterizando suas habilidades leitoras. Para

isso, a partir de atividades de leitura com os alunos, foram levantados dados acerca do desempenho, os quais foram descritos e analisados à luz das teorias que embasam esta pesquisa, possibilitando, assim, a verificação das hipóteses levantadas.

Quanto aos procedimentos, constitui uma pesquisa de campo, a qual, conforme Fonseca (2002), diz respeito a investigações em que se realiza a geração de dados junto a pessoas, o que foi feito no ambiente de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Oeiras-Piauí, com alunos do 2º ano.

Nesse sentido, esta pesquisa também se classifica como de aplicação, tipo de estudo que envolve o planejamento, a execução e a análise de dados sobre o processo desenvolvido com o objetivo de contribuir para a geração de conhecimentos e práticas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). No caso deste trabalho, deu-se o envolvimento dos alunos colaboradores da pesquisa, investigados e beneficiários das atividades aplicadas, as quais visaram contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de leitura. Ainda, com base nos resultados da pesquisa, elaborou-se uma proposta de intervenção, em consonância com o esclarecimento de Moita Lopes (1992, p. 10), segundo o qual a pesquisa aplicada é aquela cujo “foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”, o que se coaduna com nosso propósito em relação ao trabalho pedagógico com a leitura nas séries iniciais.

## 4.2 Campo e sujeitos da pesquisa

O campo de pesquisa é uma escola de pequeno porte da rede municipal de ensino da cidade de Oeiras-PI<sup>8</sup>. O prédio dispõe de quatro salas de aula, uma

---

<sup>8</sup> Oeiras, primeira capital do Piauí, conhecida como capital da fé. Iniciou seu processo de povoação no século XVII, sendo em 1696, elevada à categoria de freguesia sob a invocação de N.S. da Vitória. Localiza-se no centro sul do estado, a 313 km da capital, Teresina. De acordo com o último censo a cidade tem aproximadamente 36.971 habitantes. Por seu acervo arquitetônico colonial, foi declarada Cidade Monumento Nacional, e, no dia 26 de janeiro de 2012, o centro histórico foi tombado pelo (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil. A cultura mais destacada é o Grupo dos Congos. Fonte: Associação de condutores de turismo de Oeiras – ACONTUO.

A principal atividade econômica na zona urbana oeirense é o comércio e, na zona rural, a agricultura e a pecuária. De acordo com o IBGE, a renda *per capita* em 2017 era de até ½ salário mínimo 49.1%. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/acesso:03/01/2019>

cantina, três banheiros (dois para os alunos e um para os funcionários), uma sala para diretoria, uma para professores e um pequeno pátio coberto.

A escola não dispõe de sala para secretaria, nem de biblioteca, assim, os livros paradidáticos<sup>9</sup> do Programa Nacional de Biblioteca na escola (PNBE) bem como os livros didáticos provenientes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ficam dispostos nas estantes da diretoria e na sala de professores.

A gestão escolar inclui uma diretora e uma coordenadora pedagógica, ambas auxiliadas por uma secretária, que se encarrega da elaboração de materiais<sup>10</sup>, como provas, tarefas e outros, e dá assessoramento nas atividades pedagógicas. O corpo docente é formado por (9) nove professores graduados e especialistas.

A manutenção da escola é feita com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/MEC), destinado à compra dos materiais didáticos e permanentes. Também conta com os recursos provenientes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a aquisição de material pedagógico, manutenção dos reparos do prédio escolar, programas e serviços.

A escola funciona no turno matutino com a modalidade Educação Infantil, na qual, no período da pesquisa, estavam matriculados 54 alunos, e no turno vespertino, com o ensino Fundamental (1º, 2º e 3º dos anos iniciais), com 77 alunos matriculados perfazendo-se assim um total de 131 alunos. No quadro 2, consta a distribuição das turmas no período da pesquisa.

Quadro 2 – Quantidade de turmas ano/turno na escola campo - 2017

<b>Ano/ Educ. Infantil</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Turno</b>
Maternal II	1	17	Manhã
Pré I	1	16	
Pré II	1	21	
1º	1	27	Tarde
2º	1	18	
3º	2	32	

Fonte: A Pesquisa.

<sup>9</sup> Livros de leitura destinados à escola pelo MEC através do Plano Nacional da Biblioteca na escola (PNBE)

<sup>10</sup> A maioria das atividades são digitadas e xerocadas pela secretária da escola.

A maioria dos alunos está na faixa etária 3 (três) a 8(oito) anos, sendo provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo, as quais, de certa forma, dependem do programa Bolsa Família<sup>11</sup>. No período da pesquisa 65 (sessenta e cinco) famílias de alunos da escola recebiam auxílio desse programa. No ensino infantil e fundamental a maior parte dos alunos está na faixa ideal para a série em que se encontram, havendo alguns alunos do ensino fundamental em distorção idade/série.

A avaliação do processo de ensino aprendizagem do aluno nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é realizada mensalmente, de maneira contínua, cumulativa, sistemática e processual, ao longo do ano, através de provas escritas avaliativas. Nas outras disciplinas, a avaliação é feita bimestralmente, também com provas. São atribuídas notas a componentes qualitativos e quantitativos. Essas avaliações são elaboradas pelos professores, além dessas avaliações a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bimestralmente, aplica avaliações das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, objetivando diagnosticar o desenvolvimento das habilidades previstas no conteúdo trabalhado pelo professor nas disciplinas. Existe também, a prova de recuperação paralela, aplicada a cada bimestre.

Todo o conteúdo programático estudado é fundamentado na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, guiando-se pelas diretrizes e pelos direitos de aprendizagem presentes nesses documentos, na abordagem das áreas específicas e temas transversais, almejando-se a formação integral do indivíduo.

O que motivou a escolha da referida unidade escolar para a realização da pesquisa, foi o fato de que a pesquisadora trabalhou no ano anterior na escola com a turma investigada.

Outro ponto a esclarecer é que a escola campo da pesquisa não está localizada no bairro Rosário, do qual a cultura dos congos é proveniente, porém ela fica localizada num bairro próximo, sendo que muitos alunos são habitantes do bairro Rosário. Por outro lado, o fato de a cultura ser destaque na cidade, podendo, em geral, ser vivenciada por todos, favoreceu a escolha da escola campo, pois não importava se ela está ou não situada no bairro de proveniência da cultura, uma vez

<sup>11</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) tem como objetivo combater a evasão e estimular a progressão escolar de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. É feito pelo MEC um acompanhamento de frequência à escola, tendo em vista a superação da baixa frequência e identificação das razões para isso, com vistas a garantir a conclusão do ensino.

que qualquer escola poderia ser escolhida e favorecer a comprovação da hipótese levantada de que textos provenientes da cultura local podem facilitar a compreensão e possibilitar uma aprendizagem significativa por estarem próximos dos subsunçores e dos conhecimentos prévios dos alunos.

#### 4.2.1 Projetos desenvolvidos na escola

Uma situação peculiar que merece destaque na rede municipal da educação de Oeiras é o fato de que a Secretaria de Educação, no segundo semestre de 2017, implementou em todas as escolas das séries iniciais do ciclo alfabetizador, um projeto de intervenção intitulado Borboleta, com o objetivo de alfabetizar todos os alunos da rede na idade certa.

Para tanto, existe uma sistematização pedagógica desenvolvida pelos professores, uma vez que é disponibilizado ao educador um material montado pelas autoras do projeto para ser executado em cada ano. O projeto Borboleta nasceu de uma experiência das autoras<sup>12</sup> na Escola Municipal Casa Meio Norte, em Teresina-PI. A SEMED de Oeiras, na pessoa da secretária de Educação, diante dos altos índices de alunos nas séries iniciais e em séries subsequentes (5º ano) com defasagem na apropriação da escrita alfabética, tomou a iniciativa de adotar esse projeto de intervenção.

No âmbito do Projeto Borboleta, o primeiro procedimento a ser feito é a escuta para identificar o nível de leitura dos alunos. De acordo com critérios de análises, os educandos das séries iniciais são divididos em fases de aprendizado e não em classes, ou seja, são separados conforme os níveis de leitura que cada um apresenta, a fim de se aprimorar a proficiência leitora com base no diagnóstico de cada grupo. Desse modo, a turma do 1º Ano (fase 1) é chamada de “Borboleta” (significando que ainda vai sair do casulo), sendo composta pelos alunos que não sabem ler ou que ainda estão se apropriando da escrita alfabética. Para isso, eles são submetidos à prática de leitura intensificada a fim de reconhecerem e associarem a relação fonema/ grafema e se tornarem alfabetizados.

---

<sup>12</sup> As autoras do projeto Borboleta são as pedagogas Rutinéia Vieira Lima e Osana Santos Moraes, as quais foram contratadas pela SEMED de Oeiras para implantar o projeto em todas as escolas das séries iniciais de 1º ao 3º ano, bem como no 5º ano do ensino fundamental e com intervenção no 9º ano. Todos os professores dessas séries recebem formações ministradas por elas. No ano da realização dessa pesquisa (2018) o projeto Borboleta estendeu-se da educação infantil ao 5º ano.



A turma do 2º Ano (fase 2) é formada por alunos que já realizam a leitura oral balbuciada, mecanizada, sendo chamada de Andorinha (significa que os alunos alçam alguns voos), composta pelos que se apropriaram da escrita alfabética, precisando melhorar a ortografia e intensificar mais a proficiência leitora com mais segurança.

Importante pontuar que os alunos que chegam à escola na 1ª fase, mas, no momento da escuta, souberem decodificar, automaticamente vão para a fase 2 (turma da Andorinha). Já aqueles que estão no 2º e 3º ano sem saber decodificar podem ser deslocados para a turma Borboleta. Assim, nessa turma, ficam, de fato, os alunos que ainda não se apropriaram da escrita alfabética, independentemente da faixa etária ou da série escolar cursada.

Os alunos que ficam na 3ª fase vão para a turma do Ganso (já leem silabando e, em geral, ainda não percebem significados), enquanto aqueles que ficam na 4ª fase compõem a turma Águia (de voo mais alto), sendo os mais proficientes na leitura.

Toda essa intervenção é feita nas séries iniciais a fim de que sejam promovidos e consolidados os direitos de aprendizagem das crianças, principalmente aquele direito primordial de ser alfabetizada na idade certa, com vistas a se erradicar a triste situação que ainda acontece na rede pública de ensino, em que muitos educandos chegam ao 4º, 5º e 6º anos sem terem sido alfabetizados e, muito menos, adequadamente letrados.

É importante destacar que, nesse procedimento de intervenção pedagógica, os livros didáticos do 1º ano são substituídos por um material preliminarmente elaborado pelas mentoras do projeto. Além disso, a ênfase maior é nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente, na turma Borboleta. Nas outras turmas, são trabalhados o material elaborado e o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa e Matemática de forma concomitante. Além disso, os alunos estudam todas as disciplinas do currículo escolar destinadas aos anos iniciais, com a utilização também dos respectivos livros didáticos.

Segundo a visão da secretária e das proponentes, o Projeto Borboleta vem alcançando os objetivos almejados, visto que, conforme os dados da SEMED, no ano da implementação, os alunos do 1º ao 4º ano da zona urbana e zona rural respectivamente 98% e 93%, conseguiram ler ao final do ano. Com relação aos alunos do 5º ano da zona urbana e zona rural, 100% aprenderam a ler.

Além desse protejo de intervenção, existem outros projetos pedagógicos da rede municipal de que todas as escolas participam: Projeto Educacional Ambiental e Saúde, Projeto Festa Junina, no qual, a cada ano é destacada uma temática definida pela SEMED, e o Projeto FLOR (Feira Literária de Oeiras) de título “Aprendendo com...”. A cada edição, o FLOR homenageia um escritor renomado nacionalmente, cujas obras são trabalhadas nas escolas durante o período letivo sendo que, ao final do ano, é feita a culminância dos trabalhos produzidos, com atividades culturais, leituras e mostras literárias durante três dias, mobilizando toda a cidade e comunidade escolar na praça de eventos no centro da cidade. No ano de 2018 a homenageada foi a autora Roseana Murray, que se fez presente na 6º edição do evento.

### **4.3 Procedimentos de construção e análise de dados**

Após a SEMED ter autorizado a realização da pesquisa, bem como após a submissão do projeto da pesquisa ao Conselho de Ética da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e aprovação sob o parecer de nº 82990018.0.0000.5209, para sua realização, foi estabelecido um contato com a secretária de educação municipal e a gestão da escola com o intuito de viabilizar a efetivação e confirmação de datas para a efetuação do trabalho.

Foram realizadas oficinas de leitura durante 14 (quatorze) aulas de 60 minutos na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, selecionada como *lócus* da pesquisa, em função de já estar na fase Andorinha, ou seja, ter o domínio da decodificação. Nessa turma havia dezoito (18) alunos, dezessete (17) com faixa etária entre 7 a 8 anos, com apenas um aluno fora da faixa etária da turma (13 anos). Todos foram convidados a participar do estudo como voluntários nas aulas destinadas à aplicação da pesquisa, seguindo-se os procedimentos estipulados pelo Conselho de Ética (APÊNDICES A, B e C).

Como esses alunos já dominavam o sistema de escrita alfabética, portanto, em condições de ler e escrever palavras e pequenos textos, embora com alguns desvios ortográficos, era uma turma que tinha um perfil adequado à pesquisa. Com isso, buscamos envolver os alunos em situações prazerosas e significativas da leitura de texto oral provindo da cultura popular num processo de letramento para torná-los não só alfabetizados, mas letrados com a capacidade de ler e

compreender texto com autonomia. Todos os alunos participaram, mas somente dez foram sujeitos do estudo, visto que adotamos a frequência às aulas como critério para a seleção. Desse modo, foram incluídos aqueles que frequentaram todas as oficinas realizadas, de modo a não comprometer os dados visados. Para resguardá-los, os alunos foram identificados pela letra “C” (de criança) seguida de um número de identificação.

Procuramos aferir a compreensão leitora dos alunos utilizando como instrumento de construção de dados exercícios de compreensão com questões de múltipla escolha, bem como atividades de leitura oral de forma protocolada, ou seja, com a técnica da “pausa protocolada”. Segundo Dell’Isola (2001), nessa técnica, o texto é dividido em partes, fazendo-se perguntas de acordo com a divisão textual pré-estabelecida. Nesta pesquisa, foram elaboradas três tipos de perguntas: objetivas, focadas no conhecimento explícito informado pelo texto; inferenciais, baseadas nos conhecimentos e experiências individuais dos leitores, e avaliativas, que envolvem uma avaliação pessoal das informações do texto.

Conforme a autora, ao se usar a técnica da pausa protocolada, o aluno deve receber partes do texto e, à medida que vai lendo, são feitas pausas pelo professor, que faz ao aluno perguntas previamente elaboradas. Podem ser realizadas outras perguntas mediante as respostas dos alunos. A técnica também pode ser feita de forma espontânea, ou seja, feita pelo próprio leitor, que elabora as perguntas e divide as partes conforme sua opção. Nesse caso, só poderá ser realizada individualmente, uma vez que cada leitor faz a divisão do texto e as questões.

Esse procedimento de leitura em que o professor divide o texto e elabora as perguntas apresenta muitas vantagens, pois possibilita observar a compreensão no momento em que o texto está sendo lido, identificando-se que estratégias estão sendo usadas pelo leitor. O professor pode controlar as perguntas feitas, que poderão gerar uma diversidade de interpretação, favorecendo suas análises (DELL’ISOLA, 2001).

As atividades foram, pois, realizadas em um diálogo entre pesquisadora e alunos, os quais puderam se expressar sobre o texto lido, o que possibilitou à pesquisadora acesso à relação dos leitores com o texto na atividade cognitiva. Importante destacar que todas as atividades foram mediadas com perguntas e pistas para ajudar os educandos a acionarem os conhecimentos prévios para a efetivação da leitura. Segundo Kleiman (1998), leitores em formação compreendem melhor um

texto com mediação do professor, que faz perguntas e comentários pertinentes, viabilizando o entendimento. Nesse sentido, o professor não dá respostas prontas, mas direciona o aluno a desenvolver habilidades e utilizar estratégias para o entendimento do texto.

As leituras protocoladas foram gravadas com a utilização do aparelho celular em todas as aulas para se obterem maiores detalhes sobre a compreensão textual dos alunos participantes. Além disso, no momento da mediação, também foram feitas anotações num diário de campo para maior percepção dos detalhes das interações.

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, sendo que a professora titular permaneceu todo o tempo na sala de aula, enquanto, no papel de pesquisadora, assumimos e aplicamos todas as ações previstas e planejadas.

Primeiramente, a fim de fazer uma avaliação inicial do nível de compreensão leitora dos alunos da turma, aplicamos um teste diagnóstico, de modo a obtermos uma primeira aproximação do desempenho desses leitores.

Em seguida, como o objetivo desta pesquisa, já explicitado, é descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido, utilizamos como referência para verificar a compreensão leitora dos alunos três descritores de leitura da Provinha Brasil: (i) localizar informação explícita em textos; (ii) reconhecer assunto de um texto; (iii) inferir informação. Esses descritores foram usados como parâmetros para a elaboração das questões e ainda como critérios de análise dos dados construídos nas duas atividades de leitura.

No segundo semestre de 2018, foram então aplicadas as duas atividades de leitura, respectivamente, de um texto popular oral vinculado ao movimento Congos de Oeiras e do texto poético intitulado “Sono pesado”, presente no livro didático do 2º ano. As atividades com esses textos seguiram a sequência padrão de ensino de estratégias de compreensão leitora com maior frequência na literatura especializada, a exemplo do trabalho de Solé (1998), as quais devem ser desenvolvidas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

No primeiro momento, antes da leitura, é feita a preparação, quando é definida a finalidade da leitura, bem como a emergência de previsões e ativações dos conhecimentos prévios acerca do texto; no segundo momento, ocorre a leitura

integral do texto e, no terceiro momento, após a leitura, é realizada a avaliação. Seguindo essa orientação, desenvolveram-se as seguintes atividades:

- **Teste diagnóstico de leitura**

A atividade diagnóstica de leitura foi desenvolvida com todos os alunos. Constituída de questões de múltipla escolha sobre textos curtos do universo infantil, objetivava diagnosticar a proficiência em leitura através de itens relacionados aos descritores de leitura supracitados, que devem ser desenvolvidos com alunos do 2º ano do ensino fundamental de acordo com PNAIC e através da provinha Brasil.

- **Leitura do texto oral popular “Congos de Oeiras”**

A segunda atividade foi desenvolvida com o texto popular da cultura local “Congos de Oeiras”, o qual foi escolhido com o intuito de verificar a hipótese relativa à utilização no contexto escolar de texto provindo da cultura popular, tornando a leitura significativa e de compreensão mais facilitada. Para tanto, com o intento de tornar a leitura mais atrativa, foi confeccionado pela pesquisadora um livrinho bem ilustrado e com vocabulário para as palavras desconhecidas (APÊNDICE D). Devido à utilização do livro, os alunos não tiveram muita dificuldade com a técnica da pausa protocolada para responder às questões orais da pesquisadora. A atividade teve as seguintes etapas destacadas no quadro 3:

Quadro 3 – Atividades de construção de dados – Módulo 1

1º MÓDULO	
ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1º Etapa: Contextualização da leitura	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização da leitura, com informações da professora acerca dos motivos para a utilização do texto a ser lido.</li> <li>2. Amostragem e entrega da imagem dos Congos a cada aluno, para ativar o conhecimento prévio sobre o texto a ser lido e verificar o que o aluno entendia. Fazer questionamentos para as crianças verbalizarem oralmente o que entenderam acerca da imagem; entrega do livro a cada um, também para observarem as imagens e ativar os conhecimentos prévios.</li> <li>3. Apresentação do título do texto (Congos de Oeiras) também com o intuito de ativação dos conhecimentos prévios fazendo a pergunta: O que será tratado neste texto de título Congos de Oeiras?</li> </ol>

2º Etapa: Leitura do texto e reflexão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura do texto pela professora e alunos, inclusive sendo cantado, pois há trechos que se realizam de forma cantada.</li> <li>2. Leitura protocolada, ou seja, com pausas e questionamentos sobre o que está sendo lido. Pedir aos alunos para responderem oralmente.</li> </ol>
3º Etapa: Autoavaliação da compreensão leitora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resumir oralmente o que aprendeu acerca do texto.</li> </ol>

Fonte: Elaboração da autora, com base em Solé (1998).

Para a realização do segundo momento da atividade, o texto foi previamente marcado com pausa protocolada, ou seja, os leitores tiveram contato com o texto dividido por partes, de forma seriada, com questões previamente elaboradas pela pesquisadora. Os alunos responderam às questões oralmente, simultaneamente à leitura.

Toda a socialização foi gravada em áudio para registro dos dados, a qual, posteriormente, foi transcrita para a análise, que teve como foco a construção do sentido do texto e as habilidades para a compreensão leitora. Depois da leitura segmentada do texto “Congos de Oeiras”, foram entregues a cada aluno duas atividades de múltipla escolha, a fim de identificarem o assunto abordado e uma informação explícita do texto. Essa atividade escrita foi recolhida para análise.

- **Leitura do texto do livro didático**

A terceira atividade desenvolvida foi o estudo do poema “Sono pesado” de Cláudio Thebas, selecionado do livro didático do 2º ano, utilizado pelos alunos e reproduzido em tarefa para todos eles. A atividade teve os passos destacados no quadro 4:

Quadro 4 – Atividades de construção de dados – Módulo 2

<b>2º MÓDULO</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1º Etapa: Contextualização da leitura	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualização feita pela professora para informar o texto a ser utilizado para leitura.</li> <li>2. Amostragem e entrega da imagem que está no texto numa ficha separada, com apresentação do título, para ativar o conhecimento prévio sobre o que será lido e verificar o que o aluno entende, fazendo a seguinte pergunta: O que será tratado em um texto que tem como título “Sono pesado”?</li> </ol>

	3. Logo após os alunos fazem a atividade, individualmente, e socializam as respostas oralmente. Entregar o texto a cada um .
2º Etapa: Leitura e reflexão do texto	1. Leitura protocolada, com pausa segmentada e questionamentos simultaneos a cada seguimento lido. Pedir aos alunos para responderem oralmente. Logo em seguida entregar as fichas de múltipla escolha para responderem individualmente.
3º Etapa: Autoavaliação da compreensão leitura.	1. Socializar a leitura e emitir opiniões sobre o texto.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Solé (1998).

Durante a realização dessa atividade, foram feitas gravações de áudio das respostas orais verbalizadas durante a leitura. Após isso, foram entregues a cada participante duas atividades com questões de múltipla escolha sobre o texto lido, contendo três alternativas a fim de que marcassem, individualmente, a alternativa correta sobre o assunto abordado e informações explícitas no texto. Essa atividade escrita foi recolhida para a análise posterior.

Dessa forma, considerando o objetivo deste trabalho, o planejamento das atividades buscou considerar a fase inicial de escolarização da criança conforme a sua faixa etária e o nível cognitivo de leitura. Nesse sentido, foram trabalhados textos com componente de ludicidade a fim de a criança adentrar no universo da leitura de forma prazerosa.

Os alunos, talvez pelo fato de serem crianças, foram espontâneos e participaram ativamente das tarefas realizadas, coletivamente e individualmente. Os dados foram construídos, organizados e transcritos para serem analisados de acordo com as seguintes categorias de análise: localização de informações explícitas, identificação do assunto do texto, inferência de informação.

## 5 A CULTURA POPULAR POTENCIALIZANDO A COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, apresentamos os dados e as análises relacionados à prática de leitura vivenciada pelos alunos na sala do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, utilizamos o texto de cultura popular oral Congos de Oeiras, pelo fato de se poder demonstrar a possibilidade de utilizar, no âmbito da didática de leitura, um texto da cultura popular provindo de uma instância social, de certa forma, desvalorizada no contexto do letramento escolar.

O estudo busca, assim, verificar se a utilização pedagógica de um texto dessa natureza pode alargar o letramento do aluno, buscando identificar em que aspectos favorece uma leitura significativa, possibilitando a compreensão, por estar próximo da estrutura cognitiva, ou seja, próximo dos conhecimentos prévios dos leitores, componente tão importante para a compreensão leitora dos alunos. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que o texto de tradição popular local, por fazer parte do contexto social do sujeito, configurando um conhecimento existente na estrutura cognitiva do indivíduo, possibilita uma leitura significativa, potencializando a compreensão e a formação de leitores proficientes. Utilizamos também o texto “*Sono Pesado*”, constante no livro didático do 2º ano, o qual serviu como parâmetro comparativo para a verificação da hipótese mencionada.

Assim, com o objetivo de descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido, a primeira seção é intitulada *Teste diagnóstico: níveis de compreensão leitora dos participantes*. Nela se apresenta a primeira parte do *corpus* analisado que é constituído das respostas dadas às questões de múltipla escolha de um teste elaborado para o diagnóstico de leitura.

Na segunda seção, intitulada *A leitura no ritmo do Congado*, se apresenta a análise dos *dados* provenientes da leitura em pausa protocolada. Essa seção se subdivide em duas subseções: *Mobilizando saberes prévios*, na qual se expõem as respostas às perguntas previamente elaboradas obtidas durante a verbalização da leitura pelos alunos, e *Compreensão leitora: dialogando com o texto*, em que se analisam os dados provenientes da leitura propriamente dita do texto e de duas atividades de múltipla escolha em que os alunos foram instados a identificar o tema do texto e a localizar informação explícita.



A terceira seção, *Ler: construir sentidos*, traz analisados os dados referentes à leitura protocolada do texto *Sono Pesado*. Essa seção é dividida em duas subseções: *Mobilizando saberes prévios* e *Compreensão leitora: dialogando com o texto*. Essas subseções apresentam os mesmos títulos estabelecidos na seção anterior, pois as atividades relacionadas ao texto do livro didático seguem os mesmos passos adotados para a leitura do texto *Congos de Oeiras*. São também descritas duas atividades de múltipla escolha para verificar a identificação pelos alunos do tema do texto e sobre a localização de informação explícita.

Na quarta seção, intitulada *Estudo comparativo*, é apresentada uma comparação entre os dados construídos na leitura dos dois textos.

### 5.1 Teste Diagnóstico: níveis de compreensão leitora dos participantes

O teste foi realizado especificamente para se identificar o nível de habilidade leitora, sendo composto por questões de múltipla escolha baseadas na Provinha Brasil para o 2º ano do ensino fundamental. As questões envolviam as habilidades de identificar o tema/assunto do texto, reconhecer o assunto do texto a partir do título, localizar informação explícita em textos, identificar a finalidade do texto com apoio nas características do gênero.

A primeira, a segunda e a terceira questões do teste relacionam-se à habilidade de identificar o tema/assunto do texto, conforme os quadros 5, 6 e 7, a seguir.

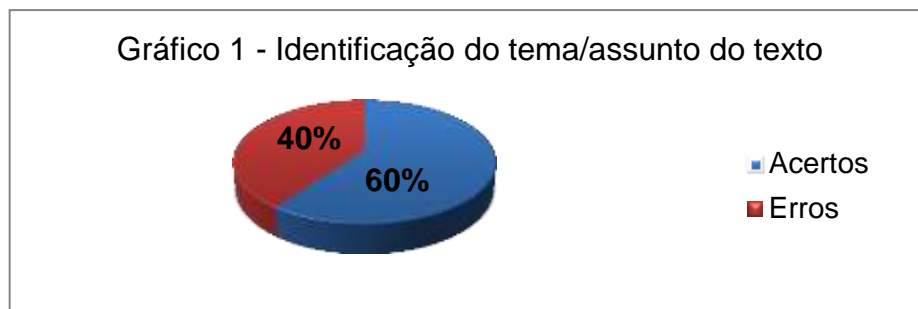
Quadro 5 – 1ª questão do teste diagnóstico

<b>Leia o texto</b>	
<p>BRANCAS AZUIS AMARELAS E PRETAS BRINCAM NA LUZ AS BELAS BORBOLETAS BORBOLETAS BRANCAS SÃO ALEGRES E FRANCAS.</p>	<p style="text-align: center;"><b>AS BORBOLETAS</b></p> <p>BORBOLETAS AZUIS GOSTAM DE MUITA LUZ AS AMARELINHAS SÃO TÃO BONITINHAS! E AS PRETAS, ENTÃO OH, QUE ESCURIDÃO!</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MORAES, V. A arca de Noé. São Paulo: Cia das Letras, 2002</p>
<b>Marque um X no quadradinho que mostra o assunto do texto.</b>	
<input type="checkbox"/> LUZ	<input type="checkbox"/> BORBOLETA
<input type="checkbox"/> ESCURIDÃO	<input type="checkbox"/> CORES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse item foi avaliada a habilidade de identificar o tema a partir do título ou da leitura global do texto. O gênero textual utilizado foi um poema, que já é conhecido pelos alunos que estão nessa faixa etária e nível de ensino. A identificação de um tema é fundamental para o aluno apreender o sentido global do texto em estudo.

No gráfico 1 constam os percentuais relacionados ao desempenho dos alunos na resposta à questão 1.



Fonte: A pesquisa.

No resultado do desempenho dos alunos, com relação à habilidade de identificar o tema/assunto do texto, 6 alunos (60%) foram bem sucedidos, enquanto 4 (40%) não conseguiram, apesar de a identificação do tema ser facilitada pelo fato de a palavra *borboleta* estar no título e se repetir no poema, bem como ser um texto poético de fácil leitura, devido aos versos curtos e à rima.

A questão 2, também focada na habilidade de identificar o tema/assunto do texto, incide sobre um texto informativo.

Quadro 6 – 2ª questão do teste diagnóstico


**Leia o texto silenciosamente:**

**AULAS DE FUTEBOL PARA CRIANÇAS**

AULAS TODOS OS DIAS  
(MANHÃ E TARDE)

LOCAL: ESCOLINHA DO RONÍLIO

VALOR: R\$ 50,00



**Este texto fala principalmente sobre**

ESCOLA     DIAS DA SEMANA     CRIANÇAS     AULAS DE FUTEBOL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à questão 2, o desempenho dos alunos foi pleno, com 100% de acertos, conforme o gráfico 2.



Fonte: A pesquisa.

Os alunos identificaram o assunto do texto, possivelmente devido tratar-se de algo muito comum na vivência deles, bem como ao título e à imagem que acompanha o texto.

A questão 3 também contempla a habilidade de identificar o tema/assunto do texto. Com base na compreensão global, o leitor deve escolher, dentre as alternativas, o título mais adequado, que pode substituir o outro, sem que haja expressiva mudança de sentido. O texto é bem familiar aos educandos, pois se trata de uma cantiga de roda da vivência deles.

Quadro 7 – 3ª questão do teste diagnóstico

Leia o texto e marque o quadradinho correto.

**BORBOLETINHA**

BORBOLETINHA TÁ NA COZINHA  
FAZENDO CHOCOLATE  
PARA A MADRINHA

POTI, POTI  
PERNA DE PAU  
OLHO DE VIDRO  
E NARIZ DE PICA-PAU, PAU, PAU

Escolha um outro título que combina com o texto:

<input type="checkbox"/> BORBOLETA COZINHEIRA.	<input type="checkbox"/> BORBOLETA TRISTONHA.
<input type="checkbox"/> BORBOLETA PREGUIÇOSA.	<input type="checkbox"/> BORBOLETA GROSSEIRA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O desempenho dos alunos quanto à questão 3 está demonstrado no gráfico 3.



Fonte: A pesquisa.

O desempenho dos alunos que responderam corretamente à questão demonstra que a maioria acertou (70%), conseguindo relacionar o título adequado ao sentido global do texto, ou seja, selecionar um título com a mesma relação semântica do texto. Possivelmente esse resultado se deva ao reconhecimento do texto lido, uma vez que é bastante familiar fazendo parte da sua prática social, como também da palavra cozinha, da qual deriva cozinheira, o que também colabora para associação com o título. Isso indica que o conhecimento linguístico pode colaborar para que o leitor compreenda a atividade da personagem.

Nas questões 4 e 5, foi avaliada a habilidade de identificar a finalidade de um texto, conforme os quadros 8 e 9.

#### Quadro 8 – 4ª questão do teste diagnóstico

Leia o texto silenciosamente.

SEXTA – FEIRA É DIA DE:

- ARROZ
- FEIJOADA
- CARNE DE SOL
- SALADAS

Esse texto serve para

<input type="checkbox"/> FAZER UM CONVITE.	<input type="checkbox"/> ENSINAR UMA RECEITA.
<input type="checkbox"/> DAR UM AVISO.	<input type="checkbox"/> FAZER UMA PROPAGANDA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresentam-se, no gráfico 4, os percentuais de desempenho dos alunos:



Fonte: A pesquisa.

Observa-se que 50% dos alunos acertaram a resposta correta. Os cinco alunos que acertaram marcaram a resposta: dar um aviso. Dos cinco alunos que erraram, quatro marcaram a resposta: ensinar uma receita e um marcou a resposta fazer uma propaganda. Nenhum deles optou pela alternativa “fazer um convite”, sendo que esta seria, assim como “dar um aviso” uma resposta pertinente, uma vez que o texto não está contextualizado, não apresentando, por exemplo, referência ao lugar de circulação.

A questão 5 refere-se a um texto do gênero da adivinhação, muito conhecido pelas crianças do 2º ano. A habilidade a ser avaliada nesse item é o reconhecimento da finalidade do texto.

Quadro 9 – 5ª questão do teste diagnóstico

**Leia o texto silenciosamente.**

O QUE É O QUE É?  
TEM ESCAMA, MAS NÃO É PEIXE?  
TEM COROA, MAS NÃO É REI?

**Para que serve este tipo de texto?**

<input type="checkbox"/> ENSINAR UMA RECEITA.	<input type="checkbox"/> ANUNCIAR UM PRODUTO.
<input type="checkbox"/> BRINCAR COM PERGUNTAS.	<input type="checkbox"/> CONVIDAR PARA UMA FESTA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para responder corretamente, o aluno teria que saber características desse gênero, ou seja, ter conhecimento prévio acerca do gênero textual, como também ler o texto ou partes que o compõem. Observe-se o resultado do desempenho dos alunos no gráfico 5.



Fonte: A pesquisa.

Pela análise do gráfico, verifica-se que 100% das crianças assinalaram a alternativa correta “brincar com perguntas”, demonstrando terem compreendido o sentido global do texto. Possivelmente, todos acertaram por conhecerem o gênero, muito frequente entre crianças nessa faixa etária, bem como por ser bastante trabalhado na escola, sendo usado para facilitar o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, devido ser curto e ter ritmo.

A questão 6 requer que o aluno localize uma informação explícita, ou seja, que esteja na superfície do texto, configurando uma habilidade elementar de leitura.

#### Quadro 10 – 6ª questão do teste diagnóstico

Leia o texto silenciosamente.

BIGODE ERA O NOME DE UM GATO,  
MOLHADO ERA UM NOME DE UM PATO.  
TROMBETE ERA O DO ELEFANTE  
E O DO BOI ERA RUMINANTE

MACHADO, Duda. Histórias com poesia, alguns bichos & Cia.  
São Paulo: ed.34, 1997, p.1

De acordo com o texto, qual era o nome do gato?

RUMINANTE                       TROMBETE  
 BIGODE                               ELEFANTE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O desempenho dos alunos está indicado no gráfico 6.



Fonte: A pesquisa.

Para responder à questão corretamente, os alunos precisavam ler e identificar a palavra que responde à pergunta feita de forma literal. Como o nível de complexidade do texto corresponde ao grau no qual o aluno se encontra, bem como é um texto com um grau e natureza de informações elementares, a localização da informação logo na primeira linha contribuiu para quase todos responderem corretamente.

A análise do desempenho dos alunos, com a aferição das habilidades, mostra que eles desenvolveram algumas e outras estão em processo de construção. É pertinente ressaltar que só a utilização de questões de múltipla escolha a fim de desenvolver essas habilidades não é suficiente para o trabalho em leitura, dada a complexidade dessa tarefa. Todavia se verifica o quanto é fundamental o trabalho com a diversidade textual para que os alunos possam adquirir familiaridade com a leitura e a compreensão de vários textos, adquirindo autonomia como leitores.

Assim, o resultado do teste proporcionou mais ainda a certeza sobre a necessidade de se priorizar uma prática escolar visando ao letramento dos alunos. Além disso, percebeu-se também que nos textos da cultura popular, como a adivinha e a música da borboletinha na cozinha, os desempenhos melhoraram.

## 5.2 A leitura no ritmo do Congado

Para essa atividade, foi usado o texto oral popular Congos de Oeiras. Pereira (2007), um notável estudioso do Congado, denomina de *cantopoema* essa cultura de grande presença em várias regiões do Brasil. Essa denominação se explica,

segundo o autor, por se tratar de “elaboração textual que, juntamente com o canto, a dança e as representações dramáticas exemplificam um tipo de realização estética inserida em vivências religiosas” (PEREIRA, 2007, p.121). Ou seja, essa cultura popular oral tem como traços os textos serem cantados durante as celebrações religiosas.

Segundo Pereira (2007, p.123), no *cantopoema*, “a representação textual é mesclada ao canto e à coreografia exibida através de um registro que não corresponde à língua padrão e aos meios de difusão legitimados”. O texto dos Congos de Oeiras se coaduna com essa afirmação, por ser bastante ritmado, caracterizado por rimas e estrofação, predominando a variedade linguística popular em que são fortes as marcas do dialeto usado pelos negros escravos. “Os cantopoemas mesclam diferentes elementos formais (verso [...] esquemas de estrofes e rimas variáveis), estilísticas (repetições de fórmulas conhecidas [...]) e de expressão (canto, coreografia, dramatização)” (PEREIRA, 2007, p.124). O texto dos Congos apresenta ainda uma narrativa simples associada à performance dramática, com uma história de tema religioso sincrético: a louvação aos santos protetores dos negros, São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

### 5.2.1 Mobilizando saberes prévios

Conforme já ressaltado, a atividade da leitura do texto seguiu o parâmetro de divisão estipulado por Solé (1998), desenvolvendo-se a leitura em três momentos: antes, durante e depois. Nesse sentido, a atividade aqui descrita foi planejada visando contextualizar os alunos, levando-os a ativar conhecimentos prévios, antes de fazerem a leitura, percurso fundamental para a compreensão, conforme esclarece Kleiman (2013, p. 15):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.



Nessa perspectiva, antes do contato dos alunos com o texto, mencionamos, primeiramente, algo de que todos tinham conhecimento, a comemoração dos 300 anos<sup>13</sup> da cidade de Oeiras, visto que fora bastante festejada.

Falamos do contexto histórico, informando aos alunos que a cidade era muito antiga, tendo sido a primeira capital do Piauí. Citamos suas principais características, como a existência de casarões antigos e as diversas lendas, e, nesse aspecto, aludimos a uma cultura bastante conhecida na cidade, sobre a qual iríamos ler um texto.

Feito isso, foi entregue à turma uma ficha contendo a imagem dos componentes dos Congos de Oeiras (Imagem 2) e uma questão, com a finalidade de fazerem o reconhecimento e a ativação dos conhecimentos prévios acerca da cultura, com apoio na leitura imagética.

Imagem 2 – Apresentação dos Congos de Oeiras e atividade de leitura imagética

Observe esta imagem:



Marque o quadradinho correto indicando o que a imagem representa:

CAPOEIRA

CONGOS

BUMBA-MEU-BOI

SAMBA DE CUMBUCA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>13</sup> A comemoração foi intensificada no final de 2017, com eventos culturais promovidos pela Secretaria de Cultura, foi criado um slogan comemorativo, em que as escolas municipais deveriam coloca-lo no cabeçalho de todas as atividades escritas. Além disso, foram realizados passeios turísticos com os alunos pela cidade para que tivessem mais conhecimento sobre a terra natal. Foram feitas várias alusões e apresentações culturais durante a culminância do Projeto FLOR.

Depois de receberem a atividade com a imagem, todos responderam individualmente e entregaram a ficha de volta. Constatamos que apenas dois alunos assinalaram a resposta correta. Logo em seguida, foi entregue a todos os alunos o livrinho ilustrado com o texto completo<sup>14</sup> (APÊNDICE D), cuja capa foi usada como desencadeadora das perguntas que seguem, como também outras imagens do livro. Para constituição do *corpus*, só foram registradas as respostas dos alunos participantes da pesquisa.

### **Segmento 1**

**P<sup>15</sup>:** C1, o que você pode ver nessa imagem?

**C1:** Os congos, tia já vi eles no dia que eu fui cantar no coral.

**P:** Você viu a apresentação dos conguinhos<sup>16</sup>, não foi?

**C1:** Foi

**P:** Você viu no dia da apresentação cultural no Centro Diocesano<sup>17</sup>?

**C1:** Foi.

**P:** O que eles fazem?

**C1:** Eles canta, dança.

**P:** C2 o que você pode ver nessa imagem?

**C2:** Os congo.

**P:** Observem as imagens do livrinho. C3, o que podemos ver?

**C3:** (apontando a imagem) Essa igreja eu conheço, fica perto da praça.

**P:** Tem a Igreja do Rosário e a Igreja de Nossa Senhora da Vitória.

**C3:** Eu já fui na igreja do Rosário com minha mãe.

**P:** Agora, observem no livrinho o título do texto, Congos de Oeiras. C8, o que será que vai ser tratado nesse texto de título Congos de Oeiras? Vai falar de que?

**C8:** Fala da igreja... Olha a igreja! (mostrando a imagem).

**C6:** Vai falar dos Congo daqui de Oeiras.

**C9:** Vai falar da Igreja do Rosário, do rei.

**C7:** Vai falar dos Congo.

<sup>14</sup> Livro elaborado pela pesquisadora especificamente para este trabalho.

<sup>15</sup> Identificação da professora pesquisadora.

<sup>16</sup> Versão Mirim dos Congos da Escola Francisco Quirino do Bairro Rosário, que também fazem apresentações em eventos escolares e apresentações culturais.

<sup>17</sup> Estabelecimento da paróquia municipal destinado a apresentações culturais.

Essa atividade elaborada para antecipar os conhecimentos dos alunos antes da apresentação do texto é fundamental. Representa uma forma de possibilitar o aluno levantar hipóteses baseadas naquilo que ela já conhece. Os educandos ao serem questionadas, foram instigados a ativar algum conhecimento. Isso é observado no segmento exemplificado, quando, para darem suas respostas, buscaram seu conhecimento de mundo acerca das imagens que viam. Segundo Koch (2018, p. 32),

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo) quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socialmente determinados e adquiridos através da experiência).

O acionamento de uma bagagem de conhecimentos armazenados na memória favorece ao processo de compreensão. Assim, podemos perceber que a resposta de C1 – *Os Congos, tia já vi eles no dia que eu fui cantar no coral* aponta a busca do conhecimento armazenado na memória de uma vivência e experiência de vida para dar sentido à leitura da imagem. Ao observarem outras imagens no livro, as crianças puderam acionar mais conhecimentos, como demonstrado por C3 – *(apontando a imagem), Essa igreja eu conheço, fica perto da praça* e por C8 – *Eu já fui na igreja do Rosário com minha mãe.*

É interessante observar que as crianças não perguntaram o significado do vocábulo *Congo*, exatamente, por estar associado à bagagem sociocognitiva, visto que elas o associam à imagem dos homens que realizam o canto e a dança. Trata-se de um conhecimento prévio linguístico que favorece a compreensão.

Outra estratégia de predição utilizada foi a pergunta acerca do título: C8, *o que será que vai ser tratado, nesse texto de título Congos de Oeiras? Vai falar de que?*, a qual configura um recurso importante para a compreensão, visto que também possibilita o leitor levantar hipóteses sobre o texto, evidenciadas nas respostas de C8 - *Fala da igreja... Olha a igreja! (mostrando a imagem)*, de C6 – *Vai falar dos Congo daqui de Oeiras*, de C9 – *Vai falar da Igreja do Rosário, do rei* e de C7 – *Vai falar dos Congo*. A partir do conhecimento estruturado na memória sobre o lugar, a cultura, os leitores vão fazendo antecipações sobre o tema/assunto do texto.

Ao considerar o ensino da leitura com a estratégia da ativação dos conhecimentos prévios do leitor, com apoio das imagens, do contexto etc., constatamos que se trata de um importante aspecto que contribui e torna mais eficiente o processo da compreensão. Essa é uma prática que deve estar presente nas aulas de leitura, pois colabora principalmente nas séries iniciais, para a criança adotar as atitudes e os comportamentos de um leitor proficiente, o qual se vale das pistas textuais e paratextuais, bem como de seus saberes prévios como estratégias de compreensão.

Depois dessa primeira parte de antecipação, a atividade prosseguiu com a leitura protocolada do livrinho sobre os Congos de Oeiras, para confirmação ou não das previsões levantadas e a construção do sentido.

#### 5.2.2 Compreensão leitora: dialogando com o texto

O passo seguinte foi a atividade da leitura protocolada realizada com o livrinho sobre os Congos de Oeiras. Os alunos foram informados que, a cada parte lida pela pesquisadora ou colega de sala, bem como após a leitura compartilhada e cantada, eles poderiam responder às perguntas, desde que fossem solicitados, sendo uma por vez, para evitar aglomeração e falas sobrepostas. As perguntas eram lançadas aos alunos alternadamente, de modo que nenhum ficava sem participar e responder às questões. Às vezes, de acordo com a resposta do aluno, era elaborada outra pergunta. A atividade se processou, então, através de um diálogo coletivo com o texto.

Conforme já ressaltado no capítulo 2, segundo vários autores, considerar o processo interativo entre leitor-texto-autor propicia condições para que a compreensão seja mais eficiente. Koch e Elias (2013, p.12) esclarecem que “na concepção interacional/dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”. Dessa forma, na atividade trabalhada, os alunos leitores foram instados a assumir uma posição ativa de acionar os conhecimentos que já tinham para adquirirem novos, mediados pela professora pesquisadora, que possibilitava ao educando formular e atribuir sentido ao texto.

A atividade com a leitura segmentada teve como propósito gerar um *corpus* relativo à habilidade de *localizar informações explícitas, produzir inferências e opiniões avaliativas* sobre o texto, iniciando-se com o seguinte trecho (Imagem 3)

Imagem 3 – Trecho 1 dos Congos de Oeiras

**CANTO DE JORNADA**

Ô! vamos ao Rosário  
 Ô *moleque!*  
 Ô deixa o congo passar  
 Ô *moleque!*  
 Ô deixa o congo dançar  
 Ô *moleque!*  
 Ô dança até cansar  
 Ô *moleque!*  
 Ô quebra a mão direita  
 Ô *moleque!*  
 Ô quebra que eu quero ver  
 Ô *moleque!*

Os pretinhos de Congo  
 De onde veio, onde vai (bis)  
 Vamos ao Rosário para festejar (bis)

O *dizimpenha muquenha*  
 O *dizimpenha mutá*  
 Na porta divina } bis  
 Vamos festejá }



*dizimpenha muquenha*  
*dizimpenha mutá*: é descer do animal  
 como se estivesse chegando em um lugar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

A professora pesquisadora fez a leitura e, em seguida, convidou os alunos a cantarem. Ao final, fez os seguintes questionamentos de leitura compreensiva:

**Perguntas de localização de informações explícitas:**

- Quem vai ao Rosário?
- No Rosário, eles vão ficar onde?

**Perguntas inferenciais:**

- Por que os Congos vão ao Rosário?
- O que é a porta divina?

**Pergunta avaliativa:**

- O que vocês acham dos Congos fazerem orações?

Segue o diálogo dirigido entre a pesquisadora e os alunos:

**Segmento 2:**

**P:** C7, quem vai ao Rosário?

**C7:** Os congos.

**P:** C8, que lugar é esse, o Rosário? .

**C8:** É o bairro Rosário.

**P:** C3, no Rosário, os Congos vão ficar onde?

**C3:** Na porta divina.

**P:** C3, o que é a porta divina?

**C3:** Porta da igreja do Rosário.

**P:** C4, o que é a porta divina?

**C4:** Porta da Igreja.

**C5:** Porta de Jesus.

**C1:** Porta de Deus.

**C9:** Para rezar.

**C2:** Igreja.

**C6:** Igreja.

**C10:** Igreja

**P:** Por que os Congos vão ao Rosário?

**C1:** Pra festejar.

**C3:** Pra dançar.

**C4:** Dançar.

**C6:** Pra festejar.

A leitura envolve vários aspectos, desde os constituintes do texto aos processos cognitivos que o leitor aciona para construir o sentido. Dessa forma, “A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, [...] atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender” (KLEIMAN, 2013, p. 11). Nessa perspectiva, a concepção de leitura a ser ensinada na escola deve ser aquela ligada aos modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura em que o sujeito leitor interage com o texto fazendo inferências, utilizando o pensamento, a

memória. Kleiman (1998, p. 31) esclarece que o leitor “tenta incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória”.

No segmento 2, a fala dos alunos reflete um conhecimento armazenado na memória relativo aos aspectos socioculturais, expressando a capacidade de sintetizar informações. Isso é confirmado quando C8, ao ser indagado sobre que *lugar é o Rosário*, buscou apoio em conhecimentos ligados a suas experiências de vida: *é o bairro Rosário*. O bairro lhe é familiar, pois é onde o aluno reside.

C3, ao ser indagado *onde os Congos vão ficar no Rosário*, localiza a resposta explícita, tal como o texto apresenta, a saber: *porta Divina*, porém, ao ser questionado sobre o que era a porta divina, buscou na memória e no seu conhecimento de mundo a formulação de sua resposta. Cita que *é a porta da igreja*, associando e fazendo inferências que a igreja é o lugar divino. Assim como C3, C4, C2, C6 e C10 interagiram com o texto com base no resgate da memória, ou seja, nos conhecimentos prévios.

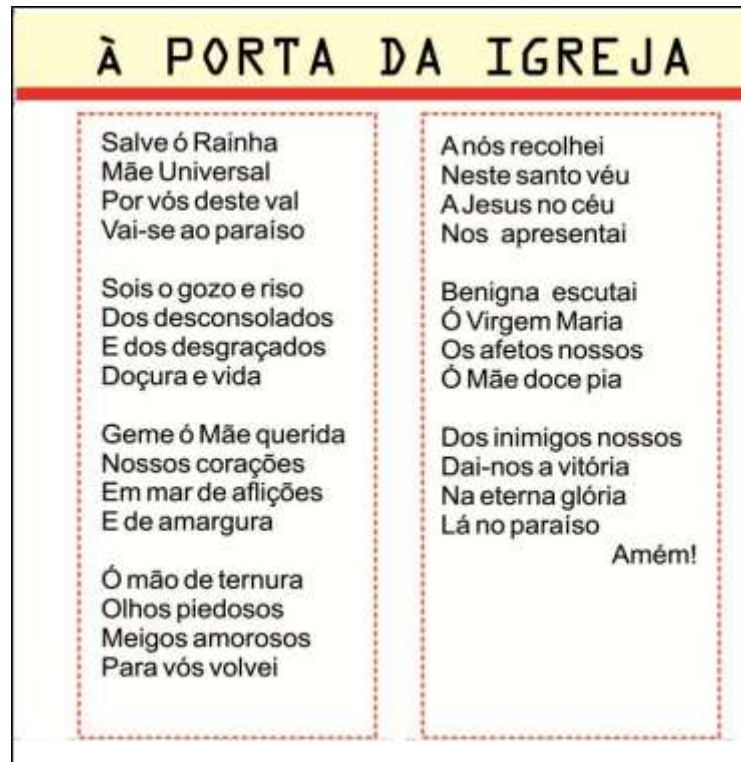
C5, C1 e C9 buscam responder fazendo alusão à atividade que é feita na Igreja, que não deixa de ser também uma resposta com base no conhecimento enciclopédico. C5 associa que a Igreja é um lugar para falar de Deus – *Porta de Deus*; C1 faz inferência que a Igreja é um lugar para falar de Jesus – *Porta de Jesus*; C9 responde identificando a Igreja como um lugar de orações – *Para rezar*.

Com relação à pergunta *Por que os Congos vão ao Rosário?*, C1 e C6 localizam a resposta no texto – *festejar*. C3 e C4 fazem a inferência partindo do pressuposto de que os congos cantam e dançam, logo respondem – *dançar*.

Os dados evidenciam que os alunos localizam com facilidade informações explícitas no texto, mas também aportam experiências prévias, ou seja, eles se apoiam nas informações do texto e na sua própria bagagem, fazendo inferências que demonstram a compreensão adequada, como afirma Kleiman (1998, p. 52) “o leitor faz predições baseado no conhecimento de mundo”.

A atividade de leitura protocolada prosseguiu com o segundo trecho dos Congos de Oeiras, conforme a Imagem 4, a seguir.

Imagem 4 – Trecho 2 dos Congos de Oeiras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

**Perguntas de localização de informações explícitas:**

- Quem os Congos irão saudar, reverenciar?
- O que eles pedem para Nossa Senhora do Rosário?

**Pergunta inferencial:**

- Por que eles pedem proteção à nossa Senhora do Rosário?

**Pergunta avaliativa:**

- Vocês acham que é bom pedir proteção Divina, por quê?

**Segmento 3**

**P:** Quem os Congos irão saudar?

**C2:** Vão saudar a rainha.

**P:** Quem é a rainha?

**C9:** Maria, mãe de Jesus.

**C8:** Nossa Senhora do Rosário.

**C1:** Nossa Senhora do Rosário.

**P:** Quem é doçura e vida?



**C3:** Nossa Senhora, Maria.

**P:** O que eles pedem a Nossa Senhora do Rosário?

**C4:** Eles pedem proteção.

**C5:** Eles tão pedindo proteção.

**C7:** Proteção

**C2:** Proteção, doçura e vida.

**C3:** Para salvar dos perigos, para tirar da aflição.

**P:** O que é aflição? O que é uma pessoa estar em mar de aflição?

**C3:** É tá aflito.

**P:** C3, Estar aflito é uma situação boa ou ruim?

**C3:** É coisa ruim.

**C1:** Muito ruim.

**C2:** Muito ruim

**P:** C3, o que significa uma pessoa sentir amargura? É um sentimento bom?

**C3:** Não é bom, é quando tá amargando na garganta.

**P:** C3, leia os versos: *Nossos corações em mar de aflições e de amargura*. O que você entende, agora?

**C3:** Ah, tia, tá com o coração ruim.

**P:** C2, Quem tem olhos piedosos e mão de ternura?

**C2:** Nossa Senhora do Rosário

**P:** C2, o que significa ter olhos piedosos?

**C2:** Ter o olho bom.

**P:** Por que os Congos pedem proteção a Nossa Senhora do Rosário?

**C1:** Para se proteger dos inimigos.

**C2:** Para se proteger dos inimigos

**C3:** pra eles ficarem bom e proteger dos inimigos.

**C4:** Pra se proteger dos inimigos

**C5:** Livrar dos inimigos

**C6:** Para salvar dos inimigos.

**C7:** Para pedir proteção

**C8:** Porque ela é nossa mãe e perdão.

**C9:** Que Deus leve eles para o céu.

**C10:** Para se proteger.

No segmento 3, vários tipos de saberes foram acionados pelos alunos no processamento textual por meio de diversas estratégias. Conforme Koch (2014, p. 28) “o processamento textual é, portanto estratégico”. Podemos constatar que as respostas dos alunos, mais uma vez, foram processadas mediante o conhecimento enciclopédico, contexto, interação com o texto e inferências de informações.

C2, ao responder à pergunta *Quem os Congos irão saudar?*, localiza rapidamente a informação explícita, respondendo – *Vão saudar a rainha*. Já para a pergunta *Quem é a rainha?*, as respostas de C9 – *Maria, mãe de Jesus*, C8 e C1 – *Nossa Senhora do Rosário* – indicam a busca de sentido feita através do conhecimento prévio. Isso é pertinente quando C3, ao responder à pergunta *Quem é doçura e vida?*, responde – *Nossa Senhora do Rosário, Maria*.

De acordo com Koch (2014) no momento da compreensão, o leitor reconstrói o sentido intencionado nos diversos níveis explícitos nos textos. Isso explica as respostas dadas por esses alunos, ou seja, eles acionam o conhecimento de mundo e o fazem interagir com os explícitos no texto para elaborarem a compreensão de que a *rainha* referida se tratava de *Nossa Senhora, Maria*.

À pergunta *O que eles pedem a Nossa Senhora do Rosário?*, C4, C5 e C7 respondem que *eles pedem proteção*. Houve, pois, a compreensão, sendo que esses alunos fizeram inferências baseadas naquilo que lhes é familiar, ou seja, houve a fundamentação no conhecimento prévio, pois a palavra *proteção* não aparece no texto. Possivelmente fizeram uso desse vocábulo por conhecerem o motivo que leva alguém ir à igreja rezar: pedir proteção divina. Assim, a fundamentação no texto e no conhecimento adquirido através do contexto social e cultural em que vivem deram base para a resposta coerente.

À mesma pergunta supracitada: *O que eles pedem a Nossa Senhora do Rosário?*, C3 responde: *Para salvar dos perigos, para tirar da aflição*. A compreensão baseou-se nas inferências feitas com base nas informações do texto, visto que o

aluno utiliza a palavra *perigo* sintetizando o motivo de os Congos pedirem proteção. Ao usar a expressão *tirar da aflição*, o aluno demonstra saber que aflição não é um bom sentimento. Quando é instigado a responder à pergunta *O que é aflição? O que é uma pessoa estar em mar de aflição?*, prontamente responde que é estar aflito. Percebe-se que C3 entende, tem ideia do que significa o vocábulo *aflito* no texto, mesmo não sabendo exprimir exatamente o conceito. Isso porque, quando perguntado: *Estar aflito é uma situação boa ou ruim?*, C3 afirma logo que *é ruim*, como também os alunos C1 e C2. Todos atribuem o sentido pelo conteúdo expresso no texto.

O aluno C2, ao responder à questão *Quem tem olhos piedosos e mão de ternura?*, identifica corretamente o dado explícito, *Nossa Senhora do Rosário*, e, quando indagado para dizer *o que significa ter olhos piedosos*, compreende a expressão baseado no seu conhecimento de mundo e na inferência extraída do texto, respondendo, acertadamente, que *é ter o olho bom*.

C3, novamente, ao ser perguntado sobre *O que significa uma pessoa sentir amargura? É um sentimento bom?*, responde: *Não é bom, é quando tá amargando a garganta*. O educando reconhece a palavra *amargura* de acordo com a familiaridade que tem com ela, pois responde no sentido do gosto amargo, de comer algo amargo. Essa compreensão foi fundamentada somente no seu conhecimento prévio ligado à uma experiência sensorial gustativa. Quando C3 é orientado a ler novamente os versos – *C3, leia os versos: nossos corações em mar de aflições e de amargura. O que você entende?*, ele volta ao texto e faz inferência, respondendo: *Ah, tia, tá com o coração ruim*. Constata-se, assim, que ele infere corretamente, ou seja, de acordo com o que é coerente no todo textual. Em síntese, C3 projeta seu conhecimento de mundo (movimento *top down*) para compreender o sentido da palavra *amargura* e faz uma inferência equivocada, no entanto, ao ler novamente, induzido pela mediação da pesquisadora, considera o que vem do texto (movimento *bottom up*) e compreende o outro sentido coerente da palavra, integrando os dois movimentos de leitura. Kleiman (2001) afirma que, no ato da leitura, é papel do professor fornecer condições para que seja estabelecida a interlocução entre leitor e texto.

Com referência à pergunta *Por que os Congos pedem proteção a Nossa Senhora do Rosário?*, C1, C2, C4, C5 e C6 responderam resumidamente: *Para se proteger dos inimigos*. Tal resposta indica que eles localizaram a informação na

última estrofe do texto, ou seja, a inferência teve como base um dado explícito no texto. Já C8 – *Porque ela é nossa mãe e perdão* e C9 – *Que Deus leve eles para o céu* – compreenderam o implícito, conforme afirma Kleiman (2001, p. 57): “o aluno compreendendo o implícito ele passa a compreender melhor o explícito”. Ou seja, eles foram capazes de inferir informações implícitas a partir da informação dada, fazendo uma relação com o conhecimento de mundo social, pois as respostas por eles proferidas estão alicerçadas na visão de mundo religiosa, a concepção que Nossa Senhora é perdão, que Deus salva e leva para o céu.

A análise desse segmento evidencia que os alunos, para elaborar suas respostas, se apropriam das informações provindas no texto e dos seus conhecimentos de mundo, sendo que, quando priorizam só o conhecimento de mundo, pode ocorrer equívoco na interpretação. No geral, fizeram a integração das duas, com isso houve a compreensão da ideia central do trecho: a oração dos Congos à porta da Igreja era, exatamente, para pedir proteção e livrá-los do mal.

#### **Segmento 4: uma visão crítica**

Nesse segmento de leitura, foi demonstrada grande visão e senso crítico por parte das crianças. A maioria dos alunos da turma era negra, no entanto C9, negro também, após observar as imagens no livro, fez uma indagação sobre a cor negra dos componentes dos Congos, gerando uma discussão em que todos queriam emitir opiniões, sendo pautada pela maturidade e respeito mútuo. Após os diálogos, informamos às crianças sobre a origem africana da dança dos Congos.

Seguem os dados em que se percebe a visão crítica que tiveram acerca das imagens dos negros no livrinho.

**C9:** Tia, eles é tudo nêgo?

**P:** Eles são negros.

**C9:** Eles têm a cultura diferente.

**P:** C9, você acha que ser negro é ruim?

**C9:** Não.

**C2:** Não, porque todos têm a sua cor, tem que respeitar.

**P:** Muito bem.

**C7:** Deve respeitar a diferença.

**C1:** Eu não acho feio ser negro, eu acho que deve respeitar os amigos, não importa a cor.

**P:** Devemos respeitar, não é C1? as pessoas não são iguais.

**C4:** Tem uma menina que chama todo mundo de negro, não pode, não importa se é negro ou branco, todo mundo é irmão.

**C3:** Deve respeitar. Todo mundo é irmão da parte de Deus. Deus criou o respeito para ser respeitado.

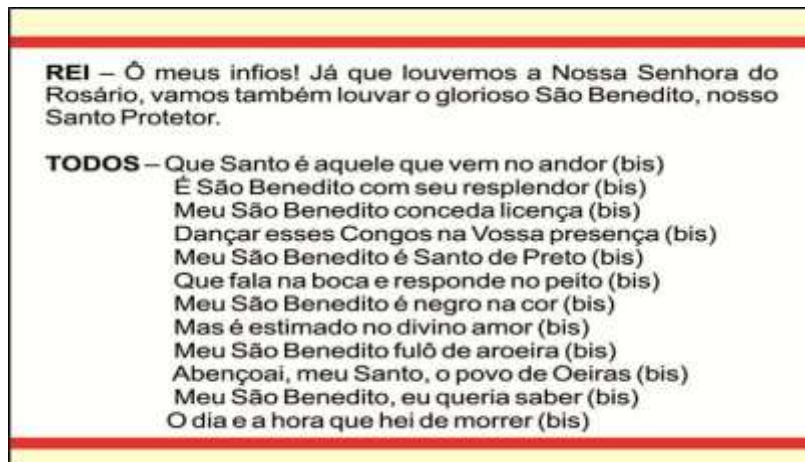
**P:** Muito bem, estão de parabéns! É isso mesmo, temos que respeitar as pessoas.

Talvez a admiração de C9 ao observar a imagem e fazer a pergunta *Tia, eles é tudo nêgo?* não seja motivo de inferir que ele tenha uma postura preconceituosa, pois, ao ser perguntado *Você acha que ser negro é ruim?*, ele responde *Não*. Porém, como o ser humano é parte de um contexto social e cultural, provavelmente ele deve ter presenciado algum episódio de estranhamento com a cor negra no meio que vive, assim como C4, quando cita ter presenciado uma pessoa fazer críticas à cor negra: *Tem uma menina que chama todo mundo de negro, não pode, não importa se é negro ou branco, todo mundo é irmão*.

Esses alunos apoiaram-se no conhecimento enciclopédico para fazer inferências acerca da situação de leitura. Constata-se isso também nas respostas dadas por C2 – *Não, porque todos têm a sua cor, tem que respeitar*; C7 – *Deve respeitar a diferença*; C1 – *Eu não acho feio ser negro, eu acho que deve respeitar os amigos, não importa a cor* e C4 – *Deve respeitar. Todo mundo é irmão da parte de Deus. Deus criou o respeito para ser respeitado*.

Podemos afirmar que, com esse nível de pensamento, durante a leitura os alunos cresceram como cidadãos e, acima de tudo, aconteceu o que afirma Solé (1998, p. 47): “quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e também pode ler para aprender”, ou seja, os alunos, de forma ativa, processaram a informação e a relacionaram com o que já sabiam, para aprenderem cada vez mais, tornando-se leitores críticos.

Imagem 5 – Trecho 3 dos Congos de Oeiras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

**Perguntas de localização de informações explícitas:**

- O que o rei falou aos Congos?
- Os Congos vão louvar outro Santo, como é o nome dele?

**Pergunta inferencial:**

- São Benedito vem no andor. O que é o andor?

**Segmento 5**

**P:** O que o rei falou aos Congos?

**C2:** Para eles louvarem a São Benedito.

**C1:** Tia, o que é São Benedito?

**P:** Olha a imagem, aí, ao lado.

**C1:** (olhando a imagem)

**P:** São Benedito é um Santo?

**P:** O que você acha? Sim ou Não?

**C1:** Sim.

**P:** São Benedito é um Santo.

**P:** C1, O que o rei falou aos Congos?

**C1:** Para eles louvar o glorioso São Benedito.

**P:** O que significa louvar?

**C3:** É abençoar.

**C2:** É rezar.

**C7:** É cantar e dançar.

**C1:** rezar

**C8:** Pedir proteção de São Benedito

**P:** Muito bem.

**P:** São Benedito vem no andor. O que é o andor?

**C3:** Andar

**C2:** Andar

**P:** Santo anda?

**C3:** Não

**P:** Quem carrega o Santo?

**C3:** Os homens.

**P:** Então, o que é o andor?

**C1:** Tia, é igual a procissão de Bom Jesus dos Passos, que as pessoas leva ele no andor.

**P:** Muito bem, parabéns, boa observação, C1.

**P:** O Santo é carregado no andor.

**C3:** O santo não tem perna pra andar.

**C7:** O santo é feito de barro ou de madeira.

**P:** C7, parabéns.

Conforme Cagliari (1996, p.170), “para ler não é preciso que a criança conheça todas as palavras do texto. Deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto é fundamental”. Entende-se, pois, que o aluno deve aprender resolver os problemas de compreensão que aparecem, pois é errando que ele poderá aprender. Não se deve exigir dele apenas o que já sabe, mas ensiná-lo a inferir informações, mesmo que inexatas, até chegar a uma compreensão adequada e plausível.

Nesse segmento de continuação da leitura foi feita a pergunta *O que o rei falou aos Congos?* C2 respondeu: *Para eles louvarem a São Benedito*. Uma informação explícita no texto desencadeou uma indagação de C1, pois não sabia o significado da expressão São Benedito e perguntou: *Tia, o que é São Benedito?* Segundo Cagliari (1996, p. 171), “com relação ao aspecto semântico, [...] as crianças [...] quando não sabem alguma palavra e julgam necessário saber, elas perguntam.” Quando isso ocorre, não é preciso, de imediato, explicar logo o significado, pelo contrário, é importante que o leitor, estrategicamente, busque no texto, as pistas que o levem a decifrar o léxico. Dessa forma, o aluno C1 ao ser orientado – *Olha a imagem, aí, ao lado* - foi induzido a usar a estratégia de associar as ideias à imagem como auxílio para o entendimento da palavra em questão. Com isso, C1, observa a figura de São Benedito e P pergunta: *São Benedito é um Santo? O que você acha, sim ou não?* C1 responde: *Sim*. Dessa forma, com a mediação dirigida, o leitor entende, processando os dados do texto e fazendo inferências.

Nesse sentido, conforme Kleiman (2013, p.18), “Quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas”. O conhecimento linguístico faz parte do conhecimento prévio e desempenha grande importância na compreensão textual. C1 não sabia o significado da palavra São Benedito, por isso, sentiu dificuldade para entender. De certa forma, o desconhecimento do vocábulo São dificultou o entendimento, pois possivelmente o aluno não sabia que essa palavra também pode ser usada para nomear seres santificados.

À pergunta *C1, o que o rei falou aos Congos?* Seguiu a resposta: *para eles louvar o glorioso São Benedito*. Tal compreensão foi fundamentada na informação explícita no texto, visto que, a essa altura, o aluno não tinha mais dúvida sobre quem seria São Benedito. Quando foi perguntado: *O que significa louvar?*, C1 e C2 responderam adequadamente, *rezar*, partilhando do conhecimento expresso pela sua visão de mundo e pelo texto. O aluno C3 respondeu: *É abençoar*, referindo-se as bênçãos que provavelmente pode ser recebidas com a louvação. C8 fez a inferência, respondendo: *pedir proteção de São Benedito*. Já C7, ao responder *É cantar e dançar*, referiu – se à forma como os Congos louvam.

Por outro lado, mais uma vez os educandos foram instigados a inferirem o significado de um vocábulo no texto. Ao serem questionados com a pergunta: *São*



*Benedito vem no andor. O que é o andor?*, C3 e C2 instantaneamente respondem: *andar*. Sem saber o significado do referente, tentaram entender associando o morfema lexical das palavras *andor* e *andar*, porém, ao serem perguntados *Santo anda?*, C3 respondeu: *não*. Quanto à pergunta *Quem carrega o Santo?* Respondeu: *Os homens*, baseando-se nos dados do mundo factual.

Para averiguar se realmente compreenderam o significado da palavra *andor*, foi perguntado: *Então o que é o andor?* O aluno C1, surpreendentemente, compreende o significado fazendo inferência baseada em correlações com a realidade pessoal, resgatando da memória o conhecimento prévio: *Tia, é igual a procissão de Bom Jesus dos Passos, que as pessoas leva ele no andor*. C1 faz referência a um evento religioso, a procissão de Bom Jesus dos Passos, de grande repercussão na cidade, quando da passagem da Semana Santa. Além disso, para consolidar a compreensão, C3 afirma: *O santo não tem perna pra andar* e C7 explica: *Ele é feito de barro e madeira*. Esses referentes não estão no texto, mas são recuperados devido ao conhecimento enciclopédico que os alunos têm acerca das palavras *santo* e *andor*.

Segundo Kleiman, (2013, p. 30),

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

Pode-se notar, mais uma vez, que os conhecimentos de mundo devidamente acionados contribuem para o aluno fazer inferências necessárias no processamento da leitura.

Imagem 6 – Trecho 4 dos Congos de Oeiras

**CANTANDO TOMAM POSIÇÃO  
PARA AS DANÇAS**

Ôruê, ô congo, Ôruê  
Ôruê, ô congo, Ôruá  
É tum da Virgem Maria  
É congo que vem do Pará } (BIS)

**REI** – Ô meus infios, meu Secretário de Sales  
**SECRETÁRIO** – **AGUI!**

**REI** – Agora que já pedimos licença a Nossa Senhora do Rosário e ao Glorioso São Benedito, ordeno que comecem a cantar e dançar.

**SECRETÁRIO** – É pra já (**voltando-se para os companheiros**).  
Ô meus infios, o nosso Rei ordena que é pra nós cantar e dançar.

**TODOS** – Olhe o **samborá**  
Olhe o **samborá**  
Ô lê Ô lê lê  
Olha o **samborá**  
Ô **minguruê** é de **tariacá** (Bis)  
É de tuca tuca é de **mariacá** (Bis)

Ô virou ô virou  
Ô tornou a virá

Ela toma canela de **samborá** (Bis)

**AGUI!**: saudação ao rei, estou presente estou aqui

**infios**: súditos, filhos

**samborá**: cera de abelha  
**minguruê**: componentes do grupo  
**mariacá e tariacá**: instrumentos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

### Perguntas de localização de informações explícitas:

- Quem o rei chama para dar ordens?

### Pergunta inferencial :

- Qual é o trabalho de um secretário?

### Segmento 6

P: Quem o rei chama para dar as ordens?

C2: O secretário

P: Qual o trabalho do secretário?

C2: Ajudar o rei.

P: C7, qual o trabalho do secretário?

C7: Ordenar.

**C8:** Ordenar as coisas que o rei manda.

**C3:** Dar as ordens do rei.

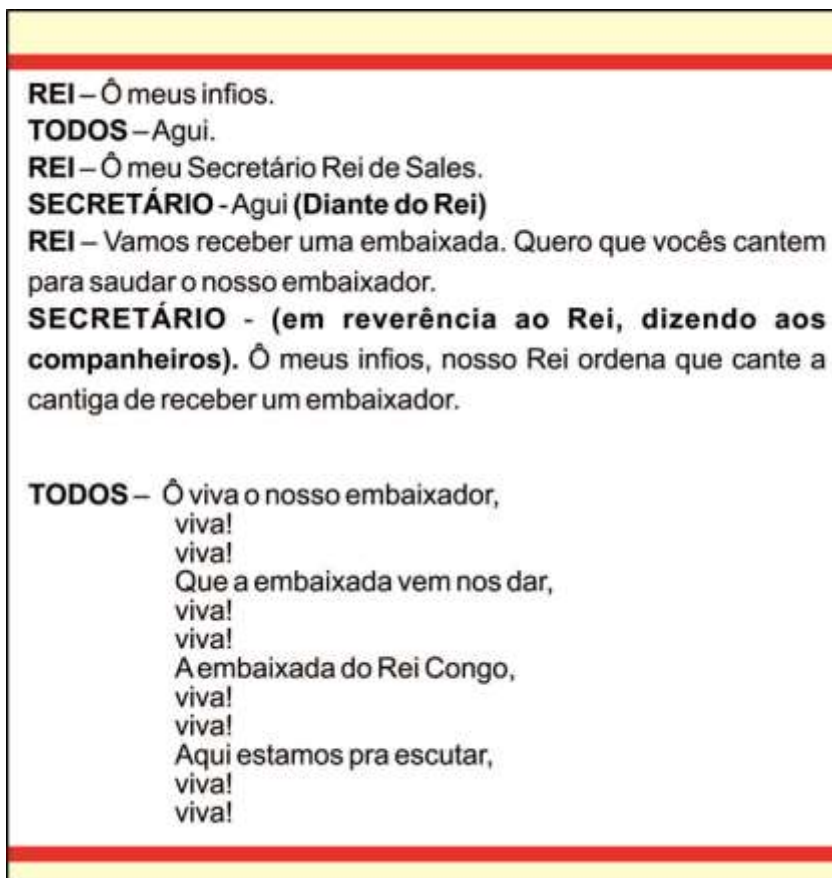
**C10:** Fazer as ordens do rei.

**C9:** Dar as ordens do rei e salvar o rei.

**C5:** Ajudar o rei.

**C6:** Ordenar.

Imagem 7 – Trecho 5 dos Congos de Oeiras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

**Perguntas de localização de informações explícitas:**

- O que o rei fala para o secretário?
- Para quem o secretário fala as ordens recebidas do rei?

**Perguntas inferencial:**

- O que é um embaixador?

**Pergunta avaliativa:**

- Por que vocês acham que é importante receber bem uma visita e ter educação para com ela?

**Segmento 7**

**P:** O que o rei fala para o secretário?

**C7:** Ele ordena

**P:** O que o rei ordena, C7?

**C7:** (lendo) oh! Meu secretário Rei de Sales.

**C1:** Ele diz oh! Meu secretário rei de Sales.

**C10:** oh! Meus infios!

**P:** C7, o rei dá uma ordem ao secretário dizendo o que?

**C7:** ficou em silêncio não falou.

**P:** C7, lê o que está escrito aí na fala do Rei.

**C7:** (lendo) Vamos receber uma embaixada. Quero que vocês cantem para saudar o embaixador.

**C7:** O rei mandou dançar e cantar para o embaixador.

**C9:** Cantar pro embaixador.

**P:** C6, O que é um embaixador?

**C6:** É uma pessoa que vem de outro país.

**C9:** É uma pessoa que vem de longe.

**C4:** É um homem que veio de longe para ajudar o rei.

**C5:** Ficou em silêncio, não respondeu.

**C8:** É o que ajuda o rei.

**P:** C4, O embaixador é ajudante do rei?

**C4:** não, ele veio de longe.

**C7:** Ele veio sozinho.

**P:** O que será que o embaixador vai fazer? Vamos continuar a leitura.

De acordo com Geraldi (2012) o leitor não é passivo, mas agente que busca significações. Dessa forma, nos segmentos 6 e 7, o aluno usa estratégias para compreender apoiando-se no conhecimento disponível no texto, bem como de suas vivências, crenças e faz inferências que, segundo Koch (2014, p. 28),

constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ao ler, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

No segmento 6 para o aluno localizar a informação explícita foi realizada a pergunta: *Quem o rei chama para dar as ordens?* C2 responde com o dado explícito no texto: *O secretário*. Quando foi perguntado *Qual o trabalho do secretário?*, responde conforme a informação apresentada: *ajudar o rei*. C6 e C7 responderam conforme explícito no texto: *ordenar*; C8 responde: *ordenar as coisas que o rei manda*; C3 – *dar as ordens do rei*; C1 – *fazer as ordens do rei* e C9 – *dar as ordens do rei e salvar o rei*. Todos fizeram inferências do léxico “secretário” para continuar entendendo as informações contidas no texto. Estabeleceram inferências, conforme afirma Koch (2014) entre uma informação explícita (o secretário que recebe ordens do rei) e uma informação não explicitada (que o secretário ajuda e dá as ordens do rei).

No segmento 7, quanto à pergunta: *O que o rei fala para o secretário?*, o aluno C7 faz uma retomada da informação já apresentada no decorrer da leitura dizendo: *Ele ordena*, sendo que era para ele localizar a fala do rei em que se dirige ao secretário para dar a informação aos Congos. Então C7 identifica outra resposta equivocada: *Oh! Meu secretário rei de Sales*. C1 responde da mesma forma. C10 também não localiza a informação e cita: *Oh! Meus infios*. Após C7 ser orientado para ler o que estava escrito na fala do Rei, é que consegue localizar de forma correta dizendo: *O rei mandou dançar e cantar para o embaixador*. Tais dados revelam que esses alunos tiveram, de certa forma, dificuldade de localizar a informação na superfície do texto.

Dando prosseguimento à atividade, foi feita a pergunta: *O que é um embaixador?* C6 e C9 e C4 respondem, respectivamente: *É uma pessoa que vem de outro país*; *É uma pessoa que vem de longe*; *É um homem que veio de longe para ajudar o rei*. Eles entenderam o dado explícito e provavelmente inferiram: *Se o embaixador é de outra embaixada, deve vir de longe de outro país*. Além disso, C4 entendeu também, corretamente, que o embaixador vinha para ajudar o rei na batalha de defender os Santos protetores. Já C8 inferiu de forma equivocada,

afirmando: *É o que ajuda o rei*, entendendo embaixador como alguém que fizesse parte do reinado. C4, ao ser perguntado: *O embaixador é ajudante do rei?*, responde – *Não, ele veio de longe*, e C7 responde: *Não, ele veio sozinho*.

Constatamos que os alunos não têm um termo exato para definir a palavra “embaixador” por não fazer parte das experiências de mundo deles, tampouco de suas leituras, por isso fazem a compreensão desse léxico apenas pelo que consta no texto. No entanto, ao final, eles entendem a ideia global de trecho lido, a saber, os Congos deviam dançar e saudar o embaixador que iria chegar.

### Imagem 8 – Trecho 6 dos Congos de Oeiras

**(Durante o canto o embaixador entra entre as duas filas de congos e fica diante do Rei)**

**REI** – Vem de paz ou vem de guerra?

**EMBAIXADOR** – Venho de paz.

**REI** – Pois diz lá o teu proso.

**EMBAIXADOR** – Puderosa majestade  
Bom patrão de cristandade  
Espelho da semelhança  
E amparo da humanidade.

Rei de tanga e samba  
Senhor de Dom Carião  
Pra dá essa embaixada  
Parai vosso secretário.

**(Quando o embaixador encerra a saudação, puxa da espada e cruza com a do Ordenança por cima da cabeça do Rei)**

**REI** – **(ZANGADO)** Ô meus infios! Pra tu me dar essa embaixada precisa de teu **espadeco** que meu coração ficou cutuco-cutaco!

**EMBAIXADOR** – **(DE JOELHOS)** Perdão, Senhor Rei! Porque é costume de minha terra, no meu grande reinado. Assim é que se dá embaixada.

**REI** – **(ZANGADO)** É lá em tua terra! É lá em teu torrão natá! Aqui no meu reinado, não é assim que se dá. Mas levante e diz o que desejá..

**EMBAIXADOR** – **(voz alta, lendo a mensagem)**  
Truve ouro, **truve** prata  
Truve marfim e esmeralda  
Truve um grande mantimento  
E truve minha espada  
Para defender a batalha  
Do glorioso São Benedito  
E Nossa Senhora do Rosário

**REI** – Tá bom! Anda e vai mostrar se sabe mesmo defender São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

**REI** - **(falando para o secretário)** Ô meu secretário Rei de Sales.

**SECRETÁRIO** – Agui. **(Em frente do rei recebendo ordens).**

**REI** – Vamos cantar o Quebra **Cuteco** e bote os homens para lutar.

**SECRETÁRIO** – **(Pega a Ordenança pelo braço e pegando também pelo braço o embaixador, deixa os dois entre os congos, para a luta)** Ô meus infios.

**espadeco: espada**

**Truve: trouxe**  
**Cuteco: espada**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

**Perguntas de localização de informações explícitas:**

- Por que o rei ficou zangado?

**Perguntas inferenciais:**

- Por que o rei perguntou se o embaixador vinha de paz ou de guerra?
- Por que o embaixador saudou o rei diferente?
- O embaixador queria machucar o rei?
- Como o rei percebeu que o embaixador era de paz?

**Perguntas avaliativas:**

- O que vocês acham dos Congos fazerem orações?
- Vocês acham que a briga, a guerra são boas ações? Por quê?

**Segmento 8**

**P:** Por que o rei perguntou se o embaixador vinha de paz ou de guerra?

**C2:** Pra ver se ele vinha de guerra, pra ele se defender.

**C1:** Porque o rei não queria ser fraco.

**C3:** O rei tava com medo das pessoas ficarem contra ele, em guerra, aí ele ficou com medo.

**C10:** Pra saber se ele vinha de paz ou de guerra.

**C4:** Pra saber se vinha de paz ou de guerra.

**C7:** O rei queria saber logo, se ele vinha de paz ou de guerra.

**P:** C7, por que o rei queria saber disso?

**C7:** Pra ele saber logo.

**C9:** Pra ele saber e chamar o segurança pra proteger ele.

**P:** O embaixador disse que o rei é o amparo da humanidade. O que significa o rei ser o amparo da humanidade?

**C2:** É que o rei é amigo dos congos.

**P:** Por que o rei ficou zangado?

**C1:** Porque ele não tinha espada, ficou com medo.

**C2:** Porque o embaixador passou a espada por cima da cabeça dele.

**C3:** Porque a espada passou por cima da cabeça dele. O embaixador disse que vinha de paz e não veio.

**C3:** O rei pensou, como é que tu veio de paz e quer me matar.

**C2:** Você me enganou e quer me matar.

**C3:** Você mentiu pra mim dizendo que vinha de paz.

**C1:** Como você veio de paz e quase me mata.

**C6:** Porque o embaixador colocou a espada por cima da cabeça dele.

**P:** O rei falou que o coração dele ficou cutuco-cutaco. O que o rei quis dizer com isso?

**C2:** O coração dele ficou batendo forte.

**C3:** O coração dele ficou batendo muito.

**C1:** Quase morreu.

**C5:** O rei tá com medo.

**C9:** O coração tá batendo muito rápido.

**C3:** O coração tá acelerado.

**P:** Muito bem, crianças, vocês são inteligentes.

**P:** O embaixador queria machucar o rei?

**C8:** Não.

**C2:** Não

**C5:** Sim

**P:** Por que, C5?

**C5:** Porque ele queria ser o rei de tudo.

**P:** C7, será que o embaixador queria ser o rei de tudo?

**C7:** Não

**C3:** Não, ele só queria saudar o rei.

**C4:** Não, o embaixador era de paz.

**P:** Como o rei percebeu que o embaixador era de paz?

**C3:** Porque o embaixador se ajoelhou, pediu perdão.

**C2:** Porque ele se ajoelhou e disse: eu vim de paz.

**C1:** Ele pediu perdão de joelhos.

**C8:** Pediu desculpas.



**C5:** Porque os congos eram feliz, e eles também.

**P:** Por que o embaixador saudou o rei de forma diferente?

**C2:** Porque na terra natal dele é assim que se faz.

**P:** E o que é terra natal?

**C2:** É o lugar dele.

**C1:** Porque no reino dele é assim que se faz.

**C8:** Ele faz isso na terra dele.

**C4:** Porque na terra natal dele é assim que ele faz, com a espada que ele saudava.

**C10:** Porque é costume da terra natal dele.

**C3:** Porque na terra natal dele só embaixava com espada.

No segmento 8, priorizou-se mais uma vez a conversa com os alunos sobre o texto. Para tanto, no momento da leitura do trecho em que se obtiveram as respostas acima, uma criança pediu pra ler as falas do rei. Com isso, a pesquisadora fez o papel do embaixador e os dois leram de forma dramatizada numa dinâmica para tornar mais atrativo o processo. Depois retomou-se a conversa que possibilitou o engajamento do aluno – leitor na busca de significados para a compreensão. Novamente, as perguntas proporcionaram a integração ativa dos alunos. Nesse contexto, Kleiman (2001, p. 54) enfatiza que

em relação às perguntas sobre o texto, formular perguntas é também constitutivo da leitura uma vez que elas são próprias das estratégias de monitoração da compreensão e de estabelecimento de objetivos, estratégias estas necessárias à compreensão.

Dessa forma, as falas dos alunos demonstram que eles construíram significados, fizeram inferências, guiados pelas perguntas e a conversa estabelecida. Koch (2014, p. 143) afirma que “as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculado e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Nessa perspectiva, a questão *Por que o rei perguntou se o embaixador vinha de paz ou de guerra?* exigiu que os alunos fizessem inferências.

C2 respondeu: *pra ver se ele vinha de guerra, pra ele se defender*. Aqui, ele construiu uma informação implícita, estabelecendo uma relação entre o que é informado no texto e seu conhecimento de mundo. Esse aluno foi capaz de inferir elementos que não estão explicitados, ou seja, ele compreendeu que o rei queria se defender, como se essa informação tivesse sido mencionada, entendendo que, uma vez o rei fazendo tal pergunta, tem a pretensão de se proteger, de se resguardar, caso a resposta do embaixador fosse negativa.

O aluno C1 respondeu: *Porque o rei não queria ser fraco*, fazendo uma inferência pautada na ideia de que o rei, em caso de guerra, não quer perder a luta, não quer fraquejar. Já C3 diz: *o rei tava com medo das pessoas ficarem contra ele, em guerra, aí ele ficou com medo*, reconstruindo o conhecimento de que a guerra causa temor. Os alunos C10 e C4 repetiram a pergunta, fazendo uma paráfrase daquilo já informado no texto, ou seja, não fizeram uma inferência mais detalhada. C7 também fez uma inferência pouco convincente ao dizer: *o rei queria saber logo, se ele vinha de paz ou de guerra*. Embora sendo encorajado a repensar e responder – *C7, por que o rei queria saber disso?* seguiu – se a resposta: *Para ele saber logo*, demonstrando dificuldade para emitir uma resposta mais detalhada. Já C9, ao responder: *Pra ele saber e chamar o segurança pra proteger ele*, inferiu um sentido pertinente.

Pode-se perceber que, para os alunos C1, C2, C3 e C9, por terem noções sobre o que pode ocorrer numa guerra, a pergunta do rei não causou surpresa, pois estaria implícito a informação de que a guerra provoca medo, sendo então preciso defesa e proteção. Dessa forma, “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29).

Com relação à pergunta *O embaixador disse que o rei é o amparo da humanidade. O que significa o rei ser o amparo da humanidade?*, aluno C2 fez a inferência do significado dessa expressão de forma correta falando: *É que o rei é amigo dos Congos*. Segundo Kleiman (1998, p. 69), a inferência lexical é um processo adequado de aprendizagem de vocabulário quando o significado aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura. Nessa situação, com a leitura mediada, esses alunos conseguiram inferir corretamente o sentido de palavras e expressões, deduzindo e interligando as informações do texto.

Os alunos continuaram o processo de compreensão, lendo as entrelinhas, preenchendo os vazios do texto, encontrando coerência para as proposições apresentadas. Diante da pergunta: *Por que o rei ficou zangado?*, apresentaram motivos diferentes, mas todos coerentes e adequados. C1 formulou a resposta: *Porque ele não tinha espada ficou com medo*; C2, C3 e C6 responderam: *Porque o embaixador passou a espada por cima da cabeça dele*, valendo-se de uma informação explícita no texto. Além disso, C2, C3 e C1 foram mais longe com a resposta e fizeram inferência supondo o que o rei poderia ter pensado no momento que o embaixador passou a espada por cima da sua cabeça: *O rei pensou, como é que tu veio de paz e quer me matar, você mentiu pra mim dizendo que vinha de paz* (C3); *Você me enganou e quer me matar* (C2); *Como você veio de paz e quase me mata* (C1). Com essas respostas, os alunos foram capazes de fazer “as operações necessárias (desde a compreensão de estruturas globais até a inferência de intenções, passando pela paráfrase) para garantir sua compreensão” (KLEIMAN (1998, p. 67).

Prosseguindo a leitura protocolada, foi feita outra pergunta para verificar a habilidade de identificar o significado de expressão com base no texto – *O rei falou que o coração dele ficou cutuco-cutaco. O que o rei quis dizer com isso?* Os alunos responderam corretamente identificando o significado da expressão. C1 – *quase morreu*; C2 – *o coração dele ficou batendo forte*; C3 – *o coração dele ficou batendo muito, o coração dele tá acelerado*; C5 – *o rei tá com medo*; C9 – *o coração tá batendo muito rápido*. Constata-se que todos inferiram o sentido da onomatopeia, demonstrando a “capacidade de identificar a palavra mediante reconhecimento visual instantâneo” (KLEIMAN, 1998, p. 66).

Kleiman (1998) esclarece que o processo pelo qual podemos adivinhar o significado de palavras e expressões desconhecidas é chamado de inferência lexical. Segundo a autora, a adivinhação ou inferência de palavras desconhecidas evita que o leitor iniciante tenha problema ao se deparar com palavras que possam interferir e impossibilitar a leitura. Com o ensino de abordagens baseadas na inferência, ensina-se o aluno conviver com a vagueza, característica de grande número de palavras, bem como a analisar o contexto linguístico que pode fornecer pistas para a identificação do significado desconhecido.

Quanto à pergunta *O embaixador queria machucar o rei?*, C8 e C2 responderam brevemente: *Não*, porém C5 respondeu *Sim* e, ao ser indagado por que ele achava que o embaixador queria machucar o rei, responde: *Ele quer ser o rei de tudo*, extraindo inferência com suposições baseadas em sua bagagem de mundo, desconsiderando o que está no texto. Aqui se realiza apenas o processamento *top down*, ou seja, apenas projeta suas ideias no texto, sem promover um encontro com o que nele consta (LEFFA, 1996). C7, C3, C4 demonstraram compreensão ao serem indagados: *Será que o embaixador queria ser o rei de tudo?*, visto que C7 respondeu *não*; C3 – *não ele só queria saudar o rei* e C4 – *não, o embaixador era de paz*.

À pergunta *Como o rei percebeu que o embaixador era de paz?*, a inferência dos alunos baseou-se no perdão, um dado explícito no texto. C3 se baseia nisso, além de imaginar o que o rei poderia ter dito. Dessa forma, C3 responde: *Porque ele se ajoelhou e disse: eu vim de paz*. C1 e C8 respondem, respectivamente: *Ele pediu perdão de joelhos; Pediu desculpas*. Já C5 afirma: *Porque os congos eram feliz e eles também*, evidenciando uma inferência com base na ideia de que a felicidade era o motivo de eles não brigarem, talvez se baseando no raciocínio segundo o qual, se eles eram amigos, não brigavam. De certa forma a resposta de C5 é satisfatória, uma vez que tudo não passou de uma falta de entendimento do rei, por não reconhecer a cultura, a forma como o embaixador fazia a saudação. Mas, na verdade o embaixador era de paz, portanto amigo.

A pergunta seguinte foi *Por que o embaixador saudou o rei de forma diferente?* Todos compreenderam corretamente o motivo para tanto, uma vez que era exatamente a cultura que o embaixador tinha, ou seja, agiu conforme o costume de sua terra de origem. O aluno C2 afirma: *Porque na terra natal dele é assim que se faz*; C1 – *Porque no reino dele é assim que se faz*; C4 – *Porque na terra natal dele é assim que ele faz, é com a espada que ele saudava*; C8 – *Ele faz isso na terra natal dele*; C10 – *Porque é costume da terra natal dele* e C3 – *Porque na terra natal dele só embaixava com espada*. Nota-se a recorrência da expressão “terra natal” nas respostas, bem como o fato de que os alunos sabem o significado desse termo. Ao ser perguntado *O que é terra natal?* C2 responde: *É o lugar dele*. Kleiman (1998) afirma que o contexto possibilita ao leitor identificar o significado que a palavra ou expressão adquire.

### **Segmento 9**

**P:** O que vocês acham dos Congos fazerem orações?

**C8:** Bom, porque é pedir a Deus para abençoar.

**C9:** Coisa boa, pedir a Deus para abençoar.

**C5:** Lindo.

**P:** C5, por que é lindo?

**C5:** Porque Deus vai abençoar.

**P:** C8, você acha que é bom pedir proteção divina? Por quê?

**C8:** Sim, porque Deus perdoa a nós.

**C2:** Sim, para Deus nos salvar.

**C9:** Sim, porque nós queremos sobreviver.

**C1:** Porque eles são salvos.

**C6:** Porque ele salva a gente.

**C7:** Sim, para Deus nos salvar.

**P:** Os congos para dançar na porta da Igreja pedem licença. Pedir licença é importante?

**T<sup>18</sup>:** Sim

**C4:** Sim, tia, tem que ter educação.

**P:** Vocês acham que a briga, a guerra são boas ações? Por quê?

**T:** Não

**C1:** Não, porque as pessoas vão se machucar.

**C2:** Não, porque a guerra e a luta não são boas ações.

**C4:** Porque as pessoas podem se machucar.

**C5:** Não, porque não pode brigar.

**C6:** Não, porque é feio.

**P:** Por que é feio?

**C6:** Porque os congos não acha bom.

**C10:** Muita gente morre e a família fica bastante triste.

O segmento 9 demonstra o ponto de vista dos alunos ao avaliarem fatos apresentados no texto. As inferências feitas por eles envolvem o pensamento crítico baseado em sua visão de mundo.

<sup>48</sup>Indicativo de referência da palavra “todos”.

Feita a pergunta: *O que vocês acham dos Congos fazerem orações?* Os alunos concordam que é importante, considerando isso uma boa ação. C8 responde: *bom, porque é pedir a Deus para abençoar*; C9 – *coisa boa pedir a Deus para abençoar*; C5 – *lindo*, e quando perguntado *por que é lindo?* Responde: *Porque Deus vai abençoar*. Verificamos a concepção do respeito à Deus, como também notamos a recorrência do verbo abençoar, comprovando a ideologia da crença em Deus.

Diante da pergunta *Você acha que é bom pedir proteção divina? Por quê?*, C8 concorda, enfatizando a concepção de que existe o pecado e, ao rezar, fazer orações, Deus concede o perdão. Ele responde: *Sim, porque Deus perdoa a nós*. C2 e C7 concordam, persistindo na ideia de que, com a oração, podemos ser salvos. Eles respondem: *Sim, para Deus nos salvar*. Já C9 enfatiza que, para sobrevivermos, devemos fazer orações, pois responde: *Sim, porque nós queremos sobreviver*.

Esses alunos fizeram inferências associadas ao seu conhecimento de mundo e compartilham a concepção de que não apenas os Congos, mas todos precisam fazer orações. C1 deu sua opinião referindo-se aos Congos de que o texto trata e responde: *Porque eles são salvos*. No entanto, tem a mesma ideia de que é preciso louvar para alcançar a salvação. Todos, ao emitirem seus julgamentos, se posicionam com apreço e afeto para com Deus, evidenciando uma concepção subjacente à sociedade e à cultura religiosa em que vivem.

Quanto à questão: *Os congos para dançar na porta da Igreja pedem licença. Pedir licença é importante?* Todos responderam de forma unânime: *sim* e C4 acrescentou: *Sim, tia tem que ter educação*. Os alunos expressam suas opiniões fundamentadas no conhecimento experiencial de vida, confirmando a afirmação de Smith (1991 apud DELL' ISOLA, 2001, p.181): “o que o aluno lê relaciona-se com sua vida e, além do mais, expande-se ampliando a sua visão de mundo”.

Também foi proposta aos alunos a seguinte pergunta: *Vocês acham que a briga, a guerra são boas ações?* Todos discordaram e justificaram suas respostas dizendo: C1 – *Não, porque as pessoas vão se machucar*; C2 – *Não, porque a guerra e a luta não são boas ações*; C4 – *Porque as pessoas podem se machucar*; C5 – *Não, porque não pode brigar*; C6 – *Não porque é feio*; C10 – *Muita gente morre e a família fica bastante triste*. É perceptível a predominância da aversão à

guerra, associada a ferimentos, feiura, morte, tristeza, revelando o pensamento crítico, ético e uma bagagem de ensinamentos pautados no respeito e no amor ao próximo.

A atividade foi concluída com a leitura cantada do último trecho que mostra a despedida do rei e dos Congos, que cantam e dançam o canto de saída. Finalizada a leitura, os alunos realizaram oralmente a recapitulação da história e mencionaram o que aprenderam, ou seja, fizeram “a avaliação somativa, no final do processo, mediante a qual podemos estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu” (SOLÉ (1998, p.164).

Dando continuidade às atividades, foi distribuída uma ficha para cada aluno contendo uma questão objetiva seguida de três alternativas de modo a se avaliar se sabiam identificar o assunto abordado. Foram orientados para, em seguida, responder à questão:

Esse texto é sobre:

- A briga do secretário do Rei do Congo e o secretário do rei da outra embaixada.
- A louvação dos Congos a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.
- A desobediência do secretário do Rei dos Congos.

Todos responderam corretamente ao escolherem a segunda alternativa. É importante destacar que essa atividade demonstrou a compreensão global dos alunos acerca do texto lido.

Outra atividade realizada individualmente concerne à capacidade de o aluno localizar uma informação explícita no texto. Foi feita através de uma atividade em que cada um recebeu a sua como segue:

A pessoa que fala com São Benedito:

- ( ) faz um pedido.
- ( ) dá uma ordem.
- ( ) dá um aviso.
- ( ) conta uma história.

Metade dos participantes, que corresponde a 5 (cinco) alunos, acertou a atividade ao marcarem a primeira alternativa. O resultado indica que metade teve o domínio dessa habilidade ao fazer a atividade individualmente. Considerando que a informação explícita não estava expressa literalmente no texto, e sim, manifestada de outra maneira, dita de outra forma, talvez isso tenha sido o motivo para metade errarem a alternativa. Os alunos teriam que ter a capacidade de ao retomar o texto entenderem a informação literal.

A análise dos dados demonstrou que o conhecimento enciclopédico dos alunos, em geral, foi imprescindível para tornar mais significativa a leitura, sendo evidenciado o desenvolvimento qualitativo da habilidade de identificar o tema do texto, localizar informações explícitas e inferir informações, habilidades que contribuíram produtivamente para o êxito dos discentes como leitores.

### **5.3 Ler: construir sentidos**

Este item apresenta a análise dos dados obtidos com a leitura do texto Sono Pesado, presente no livro didático do 2º ano que serviu como parâmetro comparativo para verificação da hipótese já mencionada.

#### **5.3.1 Mobilizando saberes prévios**

Antes da realização da leitura e atividades, foi informado aos alunos que o texto a ser lido seria do livro didático. Como estavam sendo trabalhadas poesias da homenageada do projeto FLOR, Roseana Murray, foi dito que eles iriam ler um texto que era chamado de poesia, assim como os textos poéticos da autora de que já tinham conhecimento e haviam estudado.

A motivação da turma foi realizada com as seguintes perguntas: Vocês gostam de poesias? Podem falar sobre alguma poesia que conhecem? A maioria demonstrou gostar de poesia, souberam dizer que em poesia aparecia rimas e sabiam que cada linha era um verso e o bloco de versos era estrofe. No entanto, não sabiam recitar nenhuma de forma declamada.


Além disso, também para acionar os conhecimentos prévios, foi entregue para cada aluno uma ficha com o desenho que acompanhava o poema estudado



“Sono Pesado” e a pergunta: O que será tratado em um texto com o título Sono Pesado? (Quadro 11).

Quadro 11 – Acionando conhecimentos prévios: Sono Pesado

Observe as imagens:  
O que será tratado em um texto que tem como título “Sono pesado”?




---



---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao acionarem os conhecimentos prévios antes da leitura, os alunos levantaram hipóteses que ofereceram mais desafios e fizeram com que eles se sentissem motivados, corroborando com aquilo que Solé (1998, p. 91) afirma ser um fator que sem dúvida deixa “o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação”. Com isso, os alunos criaram expectativas.

### Segmento 10

- C1:** Eu acho que a história sono pesado o elefante é muito folgado e o menino está cansado disso.
- C2:** O elefante está lendo para o menino. O menino está levando ele nas costas.
- C3:** Ele dormiu e quando o menino acordou foi pra escola com ele em cima.
- C4:** Mesmo que o elefante fica lendo em cima do menino, ele não acorda porque está com o sono pesado.
- C5:** O menino tá carregando o elefante nas costas quando ele tá indo pra escola.
- C6:** É que tem um elefante em cima dele, ai ele fica com sono pesado.
- C7:** O menino está dormindo, o elefante está lendo pra ele.
- C8:** É sono pesado.
- C9:** O elefante tá em cima do menino.
- C10:** O menino tá dormindo e o elefante tá lendo pro menino.

As falas dos alunos nesse segmento indicam que eles utilizaram o que Kato (1995) e Leffa (1996) apontam ser uma abordagem mais linear, mais indutiva, convencionalmente chamada de estratégia ascendente (*bottom up*), ou seja, os alunos acionaram a compreensão fundamentada mais no *input* linguístico, visual, em detrimento de uma compreensão integrada com o conhecimento enciclopédico.

Em geral, todos fazem a inferência que o sono é pesado por causa do elefante nas costas, tendo como base as informações fornecidas pela imagem. Isto é, nesse primeiro momento, ao observarem apenas as imagens e o título do texto, eles ainda não mobilizam seu conhecimento de mundo para perceberem que o sono era pesado não porque havia ali, de fato, um elefante, mas porque o menino não queria sair da cama por preguiça de ir para escola e por estar com muito sono, como se um elefante estivesse em suas costas. Torna-se perceptível, ao longo das análises, a dificuldade que dos alunos têm para entender essa informação implícita, que é a base fundamental da compreensão global do poema.

As previsões iniciais que os educandos fizeram estão em conformidade com o esclarecimento de Solé (1998, p.108): “as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar, embora não sejam exatas, são pertinentes”.

Dessa forma, as previsões utilizadas pelos alunos antes da leitura a partir do título e das ilustrações possibilitaram que eles buscassem informações que podem ou não se confirmar. Conforme Solé (1998, p.114), “se ler é um processo de interação entre leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para essa interação seja o mais produtiva possível”.

### 5.3.2 Compreensão leitora: dialogando com o texto

Segundo Solé (1998, p.115) “a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do leitor – ocorrem durante a própria leitura”. Dessa forma, a atividade com a leitura protocolada objetivou proporcionar aos alunos ativar os conhecimentos prévios, fazer inferências e conjecturas levando-os a se arriscar e a

buscar a verificação para suas hipóteses. Com isso, foi gerado um *corpus* para análise.

- Informação explícita e inferência na construção do sentido

Um aluno foi convidado a ler o primeiro trecho, depois seguiram-se as perguntas que foram discutidas com todos para a verificação da compreensão feita.

Seguem as respostas dos alunos:

Quadro 12 – Sono Pesado: trecho 1


**Sono pesado**

Toca o despertador  
e meu pai vem me chamar:  
- Levanta, filho, levanta,  
tá na hora de acordar.

Uma coisa, no entanto,  
impede que eu me levante:  
sentado nas minhas costas,  
há um enorme elefante.

Ele tem essa mania,  
todo dia vem aqui.  
Senta em cima de mim,  
e começa a ler gibis.

O sono que estava bom,  
fica ainda mais pesado.  
Como eu posso levantar  
com o bichão aí sentado?



Fonte: Silva e Calheta (2014).

**Pergunta inferencial:**

- O que é um “sono pesado”?

**Segmento 11**

**P:** O que é um sono pesado?

**C1:** É não ter vontade de acordar.

**C2:** Sono que dura muito, é longo.

**C3:** Alguém que chama, chama, mas não acorda.

**C4:** É a pessoa que quase não levanta da cama.

**C5:** Ele acha bom dormir.

**C6:** Sono pesado.

**C7:** Porque o elefante tá nas costas.

**C8:** É um sono pesado.

**C9:** O elefante tá em cima das costas dele.

**C10:** Porque o menino tá carregando o elefante.

A fim de processar o primeiro trecho lido, os alunos tiveram que responder à pergunta *O que é um sono pesado?*, cujo intuito foi levá-los a estabelecer uma relação entre o título e o texto. As respostas evidenciam que metade dos alunos soube inferir, captando o significado contextual da expressão “sono pesado”. Assim, C1 e C5, respectivamente, responderam: *É não ter vontade de acordar; Ele acha bom dormir*. Essas respostas revelam que os alunos entendem que ter um sono pesado é gostar de dormir. Podemos notar com as afirmações de C2 – *Sono que dura muito, é longo*; C3 – *Alguém que chama, chama, mas não acorda* e C4 – *É a pessoa que quase não levanta da cama* – esses alunos inferiram que o menino tinha o sono prolongado, o que se deve aos conhecimentos enciclopédicos sobre o que é ter um sono pesado. O termo de uso figurado, nesse caso, não traz dificuldades justamente por fazer parte de uma expressão da fala comum. Kleiman (2013, p. 25) afirma que, “na leitura, acontece a procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto”.

C6 e C8, com a resposta – *sono pesado*, apenas repetiram o título, sem expressarem uma compreensão mais detalhada. C7, C9, C10, ao dizerem – *Porque o elefante tá nas costas*, fizeram a inferência com base ainda na ideia de que o elefante nas costas do menino era quem o deixava com o sono pesado.

Esses alunos (C6, C7, C8, C9 e C10) não tiveram a habilidade de fazer inferências feitas com base nas relações estabelecidas entre os dados do texto, e seus conhecimentos prévios (experenciais, enciclopédicos), ou seja, eles não utilizaram aquilo que Kleiman (2013, p. 29) pontua ser “a inferência que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto [...]”. Dessa forma, a resposta desses alunos não pode ser considerada adequada, pois buscaram a justificativa para inferir o significado de “sono pesado”, com base apenas no elemento textual, não realizando “reconstrução do significado mediante o uso de conhecimentos partilhados entre leitor e autor” (KLEIMAN, 2013

p. 28). Por outro lado, possivelmente a imagem não tenha contribuído para a compreensão.

### Quadro 13 – Sono Pesado: trecho 2

O meu pai não vê o bicho,  
deve estar ruim de vista.  
Podia me deixar dormindo,  
enquanto ia ao oculista...

- Espera um pouco, papai...  
Não precisa ser agora.  
Daqui a cinco minutos  
o elefante vai embora!

Mas meu pai insiste tanto,  
que eu levanto carrancudo.  
Vou pra escola, que remédio,  
com o bicho nas costas e tudo!



#### Pergunta de localização de informações explícitas:

- O pai do menino não consegue ver o bicho. Para o menino, por que isso acontece?

#### Pergunta inferencial:

- Qual é o verdadeiro motivo de o pai não ver o elefante?

#### Segmento 12

**P:** O pai do menino não consegue ver o bicho. Para o menino por que isso acontece?

**C1:** Porque ele não enxerga.

**C2:** Porque ele tem problema de vista.

- C3:** Porque ele não enxerga.  
**C4:** Por que ele tem problema de vista.  
**C5:** Porque o pai do menino não consegue ver o bicho.  
**C6:** Porque ele vai no oculista.  
**C7:** Porque ele é cego.  
**C8:** Porque ele tem que ir no oculista.  
**C9:** Porque o pai do menino tem que ir no oculista.  
**C10:** Porque ele não vê.

**P:** Qual o verdadeiro motivo de o pai não ver o bicho?

- C1:** Ele tem que ir no oculista.  
**C2:** Porque ele tá cego.  
**C3:** Porque ele tá ruim da vista.  
**C4:** Porque ele tem problema de vista.  
**C5:** Porque ele tem que ir no oculista.  
**C6:** Porque é ruim de vista.  
**C7:** Porque é cego  
**C8:** Porque ele tem um problema.  
**C9:** Ele tá com dor na vista.  
**C10:** Ele tem que ir no oculista.

**P:** O elefante existe mesmo?

**C3:** Não

**P:** Por que não existe?

- C3:** Porque o pai não viu.  
**C3:** Esse menino não queria acordar pra ir pra escola.  
**C4:** Era só preguiça, era só o sono pesado.  
**C2:** Era só porque ele não queria ir pra escola.

De acordo com Kleiman (2013, p. 38), “vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa à medida que vai lendo o texto”. Nessa perspectiva, com a leitura da última parte, os alunos teriam que formular hipóteses, previsões para desvendar o aspecto primordial e

entenderem o dado implícito necessário à compreensão. Deveriam entender que o sono e a dificuldade do menino sair da cama eram tamanhos que ele imaginava existir um pesado elefante o impedindo de se levantar. Dessa forma, primeiramente, a intenção era fazer uma pergunta em que fosse explorada a localização de uma informação explícita no texto, a fim de que a outra pergunta a ser feita posteriormente possibilitasse ao aluno inferir, com base nos conhecimentos prévios, o verdadeiro motivo de o pai do menino não ver o bicho.

Assim, em resposta à questão – *O pai do menino não consegue ver o bicho. Para o menino por que isso acontece?* – C1, C3, C7 e C10, basicamente, responderam que o problema estava na falta de visão do pai do menino. De certa forma, essa resposta não pode ser considerada errada, porém não é adequada, pois evidencia que não houve um estabelecimento de conexões com o texto, uma vez que é uma resposta muito abrangente. Isso torna-se evidente quando observamos que a expressão saliente no texto é *“ruim de vista”* ou *“tem que ir ao oculista”*, e não exatamente que o pai do menino é cego.

Nessa perspectiva, os alunos C2, C4, C6, C8, C9 foram mais categóricos com a resposta e localizaram a informação explícita, pois, em geral, disseram: *“ele tem que ir no oculista”*, uma resposta plausível de acordo com o texto. C5 foi o único que respondeu *Porque o pai do menino não consegue ver o bicho*, parafraseando a pergunta feita, o que torna a resposta inconsistente como unidade de significado para a pergunta que foi elaborada.

A outra pergunta – *Qual o verdadeiro motivo de o pai não ver o bicho?* – foi elaborada para proporcionar aos alunos fazerem a inferência correta e consolidar a compreensão, entretanto, nenhum aluno baseou sua justificativa no real motivo do menino: achar que tinha um elefante nas costas. Os alunos continuaram com a ideia fixa de que o elefante existia e que o pai do menino não via por ser ruim de vista. Isso torna-se evidente com as respostas apresentadas por C1, C3, C4, C5, C6 e C10: *Ele tá ruim de vista, Ele tem que ir no oculista*. C2 e C7 afirmam: *Ele é cego*, enquanto C9 diz: *Ele tá com dor na vista*. Segundo Kleiman (2001, p.141) “uma das estratégias que nos leva à compreensão é o estabelecimento de conexões entre elementos presentes no texto com outros do contexto mais amplo”. No entanto, temos aqui a percepção de que o aluno está utilizando a evidência textual, “mas no processo eles perdem de vista a intersubjetividade [...]” (KLEIMAN, 2001, p.141).

Ficou evidente que os alunos não conseguiam ir além da evidência na superfície textual e não percebiam o dado implícito no poema, não conseguindo levantar hipóteses plausíveis. Kleiman (1998, p. 56) explica que, “para a elaboração de uma hipótese de leitura, é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas previsões”. Ainda de acordo com Kleiman (2013, p. 26), “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*”. Ausubel conceitua esse conhecimento parcial na memória de *subsunçores*. Os esquemas ou subsunçores determinam em grande parte a ordem natural das coisas. Dessa forma, as crianças não conseguiam considerar a impossibilidade de haver um elefante nas costas do menino e, além disso, que o acorda e vai em suas costas à escola. Ademais um elefante não é facilmente encontrado nos lugares onde vivem os alunos participantes da pesquisa. Faltou, pois, a utilização dos esquemas para preencher esse vazio na superfície e implícito no texto. Kleiman (2001, p. 58) afirma que os esquemas

permitiriam, na leitura, impor uma estrutura ao texto mediante uma série de inferências complexas, pois um pressuposto básico desses enfoques é que o texto em si não carrega significado. Ele apenas aponta caminhos para a construção do significado pelo leitor a partir de seu próprio conhecimento. Os esquemas seriam cruciais para a construção, ou reconstrução do significado do texto, pois eles são estruturas de conhecimento genéricas cujas variáveis específicas podem ser preenchidas com elementos do texto, ao mesmo tempo que podem servir como constantes para a inferência de elementos não explicitados pelo autor

Dessa forma, para conduzir os alunos ao entendimento da situação e percebendo-se a dificuldade deles em atribuir o sentido, foi elaborada no momento a pergunta: *O elefante existe mesmo?*, a que C3 responde: *Não*. Ao ser indagado por que o elefante não existe, argumenta de forma enfática: *Porque o pai não viu*. Em seguida, acrescenta: *Esse menino não queria era acordar para ir pra escola*. Depois dessa resposta de C3, C4 e C2 também responderam respectivamente: *Era só preguiça, era só o sono pesado; era só porque ele não queria ir pra escola*. Observa-se que, somente a partir dessa outra pergunta, três alunos desenvolveram o processo cognitivo inferencial para entender a situação narrada. Evidenciou-se



assim que a maioria deles não possuía, de certa forma, uma carga de experiência da cultura letrada (como o domínio da linguagem figurada típica da poesia) para mobilizar o conhecimento prévio exigido para a compreensão do poema. Com isso, é fundamental que o modelo de práticas de aulas de leitura sejam condizentes com “uma concepção construtiva de base inferencial, da leitura” (KLEIMAN, 2001, p. 58).

Após a prática leitora, os alunos fizeram questionamentos sobre a situação posta no texto da criança que sente preguiça de ir à escola. Todos emitiram suas opiniões e avaliações se posicionando contrários à situação do aluno não gostar de acordar cedo para estudar.

Além da leitura protocolada foram realizadas duas atividades para serem respondidas individualmente. Primeiro os alunos receberam uma ficha contendo uma questão de múltipla escolha para localizarem uma informação explícita. Eles deveriam perceber que outro animal pesado poderia substituir o elefante sentado nas costas do menino. Conseqüentemente deveria ser um bem pesado como ele. A questão proposta foi a seguinte:

Que outro animal poderia estar no lugar do elefante?

( ) coelho.

( ) passarinho.

( ) cavalo.

Dentre os dez sujeitos da pesquisa, 3 (três) escolheram a terceira alternativa – a correta, enquanto 7 (sete) erraram a questão escolhendo as outras alternativas.

A outra atividade de múltipla escolha consistia em verificar se os alunos conseguiam identificar o tema/assunto do texto. Para tanto, propôs-se a seguinte questão:

No texto há um menino que não gosta de

( ) dormir tarde.

( ) acordar cedo.

( ) ler historinhas.

Constatou-se que seis alunos conseguiram êxito, escolhendo a alternativa correta: *acordar cedo*, enquanto quatro alunos erraram a resposta.

#### 5.4 Estudo comparativo

Na fundamentação teórica desta pesquisa, Ausubel, um representante do cognitivismo e defensor da teoria da aprendizagem significativa, ressalta que deve existir uma estreita relação com a nova informação apreendida pelo indivíduo e os aspectos já estruturados na memória, ou seja, um conjunto de conhecimentos denominado de subsunçores, os quais são abstraídos das vivências e experiências. Desse modo, para que ocorra a aprendizagem significativa, a nova informação deve se adequar aos subsunçores ou esquemas existentes no domínio cognitivo do indivíduo. Essa teoria de conhecimento se coaduna com a teoria sociocognitiva da leitura, visto que também dá destaque aos conhecimentos prévios do leitor como fator fundamental para a compreensão.

Dessa forma, na análise da compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental acerca dos dois textos apresentados, percebeu-se que, no texto representativo da cultura local “Congos de Oeiras”, foi mais intensa a aprendizagem significativa, haja vista que muitas informações existentes nesse texto sobre locais da cidade (o bairro Rosário; instituições como a Igreja do Rosário); o próprio título, que leva o nome da cidade e a cultura apresentada funcionaram como subsunçores para novas informações adquiridas pelos alunos com a leitura do texto, a exemplo do conhecimento sobre a temática abordada, que gira em torno da louvação dos Congos aos santos protetores dos negros, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Todos os alunos conseguiram após a leitura apreender essa informação porque já tinham estruturado um conhecimento prévio – contextual, sociocultural – do assunto tratado no texto. Nesse sentido, os novos conhecimentos foram apreendidos de forma significativa, sendo incorporados àquilo que os alunos já sabiam da cultura abordada, de forma não arbitrária, por estarem relacionados aos saberes que eles já tinham. Dessa forma, evitou-se uma aprendizagem mecânica, “a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 20).

Com isso, os discentes acionaram muitos conhecimentos prévios que serviram de âncora para a nova aprendizagem e desenvolveram os subsunçores já existentes, possibilitando a compreensão leitora. Vários dados analisados

comprovam isso, como o episódio em que C1, para compreender a palavra *andor*, lembra o evento da procissão do Santo, Bom Jesus dos Passos, de grande relevância na cidade, quando o santo é carregado no andor pelos homens. Assim também quando compreenderam a expressão *cutuco-cutaco* a partir do conhecimento de mundo relacionando-o à situação posta no texto. Essas palavras tornaram-se novos subsunçores apreendidos pelos alunos em seu cognitivo, gerados através de uma aprendizagem significativa.

Segundo Moreira e Massini (2001, p. 21), os conhecimentos prévios são “uteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como fontes cognitivas”, ou seja, funcionam como mediadores daquilo que o aluno já sabe com aquilo que ele precisava saber para apreender e compreender, no caso em análise, a leitura.

Podemos notar que, mesmo o texto apresentando várias palavras de origem africana desconhecidas dos alunos, a compreensão global não foi comprometida, uma vez que essas palavras tinham um aporte vocabular para a mediação, caso o aluno tivesse alguma dúvida.

Com relação às atividades individuais de múltipla escolha, os alunos pesquisados alcançaram êxito total no item destinado a avaliar a habilidade de identificar o assunto/tema do texto Congos de Oeiras, evidenciando que eles alcançaram a compreensão global, mobilizando diferentes informações durante a leitura para construírem o sentido.

Em se tratando da outra atividade individual de múltipla escolha, para localizar a informação explícita em que os Congos fazem um pedido à Nossa Senhora do Rosário, somente metade dos alunos pesquisados conseguiram obter êxito, demonstrando ser preciso investir com mais constância no desenvolvimento dessa habilidade, para o aluno adquirir mais autonomia na localização de informações, principalmente quando se trabalha um gênero textual como o cantopoema, conforme descrito por Pereira (2007).

Percebeu-se ainda que os alunos, durante o processamento da leitura, às vezes, não tinham conhecimento suficiente para mobilizar no ato da construção do sentido, porém foi possível observar no final da pesquisa que eles melhoraram nos aspectos da compreensão no tocante a localizar uma informação explícita e fazer

inferência, integrando sua realidade e conhecimento de mundo, acionando conhecimentos prévios, para construir sentido.

Dessa forma, isso corrobora a asserção de que textos pertencentes à cultura local em que se inserem os alunos contribuem para a aprendizagem significativa por estarem próximos da estrutura cognitiva de subsunçores dos leitores. Também possibilitam ao aprendiz fazer inferência a partir do contexto cultural, que foi a base do entendimento desse texto, confirmando a concepção de Koch (2014, p. 145) ao citar que “esquemas culturais específicos ajudam a compreender o texto de cada cultura, fornecendo o conhecimento necessário para a produção das inferências exigidas para a compreensão”. Ou seja, a cultura na qual os alunos vivem foi imprescindível para compreenderem a temática global do texto, contribuindo com isso para uma compreensão abalizada do texto.

Podemos concluir, após as análises, que os alunos acionaram muitos conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos) para a efetivação da compreensão, favorecendo uma aprendizagem significativa, sendo fundamental a mediação da professora pesquisadora, a qual conduziu os alunos a se tornarem ativos, usando estratégias que lhes facilitaram o entendimento.

Com relação ao texto do livro didático, *Sono Pesado*, foi possível notar as análises da compreensão dos educandos, que exigiu mais conhecimento prévio dos alunos para desvendar o fio condutor da narrativa poética. Para haver a compreensão, era necessário, como premissa, que os leitores considerassem que o elefante não existia, configurando, no poema, apenas uma comparação entre o peso do animal e o sono intenso/preguiça do menino de acordar cedo para ir à escola. Os alunos deveriam entender, a partir do conhecimento enciclopédico, que, geralmente as crianças como elas sentem preguiça de levantar cedo e, ainda, que um elefante não poderia estar, de fato, no quarto do menino ou em suas costas. Se eles não ativassem esse conhecimento de mundo, se comprometeria a compreensão.

Koch e Elias (2013, p. 57) afirmam que

a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições.

Assim, para compreender, os alunos deveriam fazer inferências baseadas nos subsunçores existentes na memória, interligando-os às pistas sinalizadas no texto para reconstruir o sentido e construir o entendimento. Isso só ocorreu depois que foi feita a pergunta *O elefante existe mesmo?*, a qual conduziu os alunos leitores a pressupor o motivo real de o menino não querer acordar cedo. Esse fato implícito era o único entrave para a consolidação da compreensão, pois, com relação ao vocabulário, os alunos não apresentaram dificuldades para o entendimento, visto que tinham conhecimento das palavras do texto.

Quanto à atividade de múltipla escolha, para avaliar a habilidade do aluno localizar uma informação explícita, a maioria não soube escolher dentre as alternativas outro animal que, assim como o elefante, teria a mesma força se estivesse sentado nas costas do menino. Eles teriam que escolher o cavalo, o mais pesado dentre os animais citados. Com relação a outra atividade de identificar o tema/ assunto do texto, apenas quatro não souberam que se tratava de um menino que não gostava de acordar cedo.

Fazendo-se uma comparação acerca da dificuldade de compreensão dos alunos nos dois textos, no segundo, foi maior a dificuldade, uma vez que a maioria dos alunos, em geral, demonstrou não possuir ou não atentar para o esquema que guiou a compreensão até a última estrofe do poema. Assim, conforme Koch e Elias (2013,p.37) “o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re) orientação que lhe é dada”, sendo preciso uma integração entre ambos.

Podemos afirmar que, dada a peculiaridade de cada texto em estudo, de acordo com a estrutura, vocabulário, narrativa, houve dificuldades diversificadas, aprendizagem conforme o assunto abordado e, acima de tudo, o conhecimento não foi adquirido de forma totalmente mecânica, pois os educandos conseguiram acionar os conhecimento prévios para construir o sentido, sendo que, na leitura do texto dos Congos, eles conseguiram acionar mais conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, o que confirma as hipóteses levantadas para este estudo.

## 5.5 Proposta de intervenção

Vivemos no mundo do conhecimento, em que circulam informações diversificadas, contexto em que a capacidade de ler e compreender textos é fundamental, pois o acesso aos múltiplos textos, em múltiplas linguagens, sem a habilidade de leitura torna-se mais difícil. Por isso a razão das propostas de educação enfatizarem, fundamentalmente, a formação do leitor pleno, que compreende o que lê e sabe como o faz, ou seja, a formação de um leitor proficiente. E de que forma enfrentar e vencer esse grande desafio? Essa é uma das grandes questões que perpassa o contexto educacional.

Diversos fatores devem ser pensados quando se intenta desenvolver no aluno o gosto pela leitura e a capacidade de compreensão. Um deles é a prática de leitura em que se façam presentes a significância e o sentido. Nessa perspectiva, a proposta de trabalho com a leitura aqui delineada configura uma sequência de atividades que contribuam para a formação de leitores nas séries iniciais. Não se trata de uma fórmula ou de um modelo a ser seguido, mas de uma sugestão que pode ser pensada de forma crítica, podendo ser transformada, aprimorada, adaptada às circunstâncias da escola ou da sala de aula em que vier a ser implementada.

A partir da pesquisa realizada, a proposta tem como foco, mais precisamente, as dificuldades identificadas nas estratégias de compreensão dos alunos que foram detectadas no processo. O intuito é sugerir atividades para os alunos vivenciarem a leitura e cada vez mais desenvolver as habilidades de compreensão textual. Seguiu-se a mesma linha de trabalho estipulado na pesquisa, texto de origem da cultura popular, por se acreditar ser possível o uso de textos dessa esfera, com os quais se pode proporcionar o letramento escolar.

Segundo Kleiman (2001, p. 55),

É comum afirmar-se que a criança não gosta de ler e não compreende o que lê. Culpamos os interesses e hábitos diferentes das crianças, mas poucas vezes questionamos o papel do modelo de aprendizagem ao qual aderimos enquanto contribuidor a essas insuficiências.

Nesse sentido, é preciso priorizar uma prática de leitura orientada para propiciar aos educandos a oportunidade de conhecer e usar estratégias cognitivas

de leitura com base em inferências, ativação do conhecimento prévio extralinguístico e linguístico, de modo que se sintam motivados ao questionamento, tornando-se aptos a desvendar, linhas e entrelinhas, o sentido da leitura.

Integração foi a palavra-chave que fundamentou esta proposta de atividade, visto que o ato de ler é de integração por natureza, já que há interação entre leitor/texto/autor que constitui a palavra, mobilizando sentidos. É na e pela linguagem que o aluno a partir da leitura pode perceber o mundo em sua volta.

As atividades da proposta foram elaboradas na forma de sequência didática, a qual é importante por favorecer um auxílio no ensino de língua portuguesa apresentando muitas vantagens para a melhoria da aprendizagem desde as séries iniciais da educação fundamental, aperfeiçoando as práticas de leitura, escrita, produção oral, com diferentes procedimentos.

Dessa forma, as atividades de sequência didática propostas têm por objetivo favorecer a leitura de textos com o intuito de estimular a formação do leitor e aprendizagem da compreensão no 2º ano do ensino fundamental. Ela está estruturada sob a forma de módulos.

### **Sequência didática de leitura com textos populares**

**Área do conhecimento:** Linguagens, códigos e suas tecnologias.

**Tempo estimado:** Um bimestre e 6 dias. Serão aproximadamente trinta horas aula divididas em 3 horas / aula por semana.

#### **Objetivos:**

Desenvolver a compreensão leitora com a utilização de diversos textos da cultura popular.

#### **Módulo 1**

**Nº de aulas:** 10

**Material necessário:** Textos dos gêneros lenda, quadro acrílico, pincel de quadro atividades pré-elaboradas.

**Avaliação:** Observar se os alunos, no decorrer das dez aulas, estão apresentando evolução nas habilidades propostas.

#### **Conhecimentos/Habilidades**

- ✓ Ouve as leituras feitas pelo professor e demais colegas da sala;

- ✓ Antecipa sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos ao texto a ser lido;
- ✓ Reconhece características do gênero lendas;
- ✓ Infere informação nos textos lidos;
- ✓ Localiza informações explícitas;
- ✓ Apreende assuntos/tema tratados nos textos lidos;
- ✓ Compreende texto em outra linguagem (desenhos);
- ✓ Desenvolve a percepção autoavaliativa.

### 1ª Etapa

Começar a aula com a realização da dinâmica do caça-palavras em que os alunos irão procurar palavras escondidas na sala correspondentes ao tema do gênero lenda. Para tanto, o professor(a) deverá escrever as palavras: saci, curupira, lobisomem, cuca, lara, mula-sem-cabeça em fichas que devem ser preparadas antecipadamente, bem como deve ser escolhido o lugar previamente na sala para esconder as palavras.

Após os alunos encontrarem as fichas, fazer uma roda de conversa para lerem e fazerem comentários sobre o escrito. Contextualizar a situação de leitura. Estimular a interação e fazer questionamentos para levantar os conhecimentos prévios acerca do gênero lenda: Vocês sabiam que esses seres são personagens de lendas brasileiras? Vocês sabem o que é lenda? Quem sabe contar a lenda de um desses personagens? Há pessoas que tem medo de alguns desses seres. Vocês têm medo de algum deles? Quem pode citar outro personagem de outra lenda?

O professor (a) deve explicar que esses personagens fazem parte do folclore brasileiro. E que o conjunto de lendas, tradições, cultura de um povo é chamado de folclore.

Depois dos comentários, comunicar que vão ler a lenda *Carneirinho de Ouro*. Devem ser feitas perguntas orais a fim de instigar a compreensão dos alunos, antes, durante e depois da leitura. As questões deverão ser pré-elaboradas e devem ser do tipo: objetivas, inferenciais e avaliativas. Com isso, se propicia que o leitor faça antecipações com base no gênero textual e no título, promovendo-se a motivação com o intuito de integrá-los na leitura. Realizadas as perguntas prévias, fazer a leitura com pausas e logo em seguida realizar perguntas.



**Texto: Carneirinho de Ouro (lenda oeirense)****Carneirinho de Ouro**

Contam os antigos que o carneirinho de ouro vive em uma gruta do Morro do Leme e costuma sair do seu esconderijo às altas horas da noite para passear até o Morro da sociedade, que fica oposto, ao oeste da cidade. Ele é reluzente, anda rápido e ninguém até hoje conseguiu pegá-lo. Dizem que se alguém o fizer, ficará riquíssimo. O carneiro é tido com um animal de Deus e São João Batista o traz nas costas. Faz parte do folclore e se incorporou como lenda no Piauí, onde aparece com uma estrela de brilhantes na testa que indica grandes riquezas.

Fonte: [www.turismo.pi.gov.br/lendaspi](http://www.turismo.pi.gov.br/lendaspi) > acesso 16/01/2019

**O que fazer****Antes da leitura**

- ✓ O professor deverá antecipar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto a partir do título.

**Durante a leitura**

- ✓ O professor deverá fazer a leitura que será realizada em voz alta, como também o aluno deverá prestar atenção às previsões feitas, respondendo aos pedidos do professor.

**Depois da leitura**

- ✓ Realizar a recapitulação grupal da história
- ✓ Promover a realização de desenhos para os alunos consolidarem a compreensão do texto através dessa linguagem.

**Como fazer**

Questões orais a serem feitas antes da leitura

**Perguntas inferenciais**

- ✓ O que será que vai acontecer na lenda Carneirinho de Ouro?
- ✓ Por que será que o carneirinho de ouro se chama por esse nome?

Professor (a), faça a leitura do 1º parágrafo, faça a pausa para realizar as questões abaixo. .

Questões orais a serem feitas durante a leitura.

**Perguntas de localização de informações explícitas**

- ✓ Onde vive o carneirinho de ouro?
- ✓ O que ele faz as altas horas da noite?

**Perguntas inferenciais**

- ✓ O que será que pode acontecer se alguém conseguir pegá - lo?

Quando os alunos responderem às perguntas, o professor(a) deve concluir a leitura da lenda.

Questões orais a serem feitas depois da leitura

- ✓ Quem sabe do que se trata essa lenda?
- ✓ Como era o carneirinho?
- ✓ O que ele fazia pela madrugada?
- ✓ O que acontece com quem conseguir pegá - lo?

Quando os alunos responderem às perguntas supracitadas, o professor (a) deve fazer a pergunta avaliativa.

## Perguntas avaliativas

- ✓ O que vocês fariam se pegassem o carneirinho de ouro e ficassem ricos?

**Observação:** A ideia aqui é fazer com que os alunos elaborem uma interpretação para o comportamento ético e moral, se ficassem ricos (por exemplo: se eles ajudariam alguém com a riqueza, se gastariam tudo, se ajudavam aos pais, se iam apenas gastar ou economizar etc )

## 2ª Etapa

Solicitar aos alunos que façam, em uma folha de papel A4, um desenho de acordo com a história, a fim de verificar como eles a podem recriar a partir de figuras, expondo a compreensão do que foi lido. Ao término, recolher os desenhos para serem expostos à comunidade escolar em outro momento. Também, ao final, o professor deve preparar um cartaz com a lenda escrita para ser fixado na parede da sala.

## 3ª etapa

## 3º etapa

Nessa etapa, o professor deve informar aos alunos que irão ler outra lenda. Eles deverão ser organizados em círculo para uma roda de conversa. Devem ser feitos questionamentos para levantar os conhecimentos prévios acerca do texto.

Durante a leitura da lenda “A Baleia da Igreja da Conceição”, devem ser feitas perguntas pré-elaboradas a fim de instigar a compreensão leitora.

## Texto: Baleia da Igreja da Conceição ( lenda oeirense)

Dizem que o local onde hoje está erigida a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, existia uma enorme lagoa na qual vivia uma baleia. Aos poucos o lugar foi sendo soterrado e a baleia também desapareceu. Ela está debaixo do altar-mor da Igreja e, quando despertar, destruirá o templo e toda a cidade será inundada.

## **O que fazer**

### **Antes da leitura**

- ✓ O professor deverá antecipar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto a partir do título.

### **Durante a leitura**

- ✓ O professor deverá fazer a leitura que será realizada em voz alta, como também o aluno deverá prestar atenção às previsões feitas, respondendo aos pedidos do professor.

### **Depois da leitura**

- ✓ Realizar a recapitulação grupal da história
- ✓ Promover a realização de desenhos para os alunos consolidarem a compreensão do texto através dessa linguagem.

## **Como fazer**

Questões orais a serem feitas antes da leitura.

### **Questões inferenciais**

- ✓ Onde será que está a baleia? Será que está dentro da Igreja escondida?
- ✓ O que será que vai acontecer na lenda “A Baleia da Igreja da Conceição”? Quem será que advinha?

Após os alunos responderem aos questionamentos prévios, a professora inicia a leitura de forma clara e quando lê a frase: “Aos poucos o lugar foi sendo soterrado e a baleia também desapareceu”, fazer uma pausa para realizar as perguntas objetivas abaixo.

Questões orais a serem feitas durante a leitura

### **Perguntas de localização de informações explícitas**

- ✓ O que existia onde atualmente se encontra a Igreja de Nossa Senhora da Conceição?

- ✓ O que aconteceu que provocou o desaparecimento da baleia?

Após fazer a questão supracitada e obter as respostas dos alunos, deverá ler o restante do texto até a leitura da frase que diz: " Ela está debaixo do altar – mor da igreja e quando despertar ....", aqui faça pausa e faça a pergunta inferencial.

### **Pergunta inferencial**

- ✓ O que será que vai acontecer se a baleia despertar, ou seja, acordar?

Professor(a), deixe as crianças levantarem hipóteses e só depois termine a leitura da lenda, a fim de verificar se as previsões levantadas por elas foram comprovadas. Após a realização desses questionamentos inferenciais faça as questões indicadas para depois da leitura.

Questões orais a serem feitas depois da leitura.

- ✓ Quem sabe falar do que se trata a lenda?
- ✓ Onde fica a baleia?
- ✓ O que acontece se ela despertar?

Ao realizar as questões depois da leitura e os alunos participarem bastante com suas respostas, faça as perguntas avaliativas.

### **Pergunta avaliativa**

- ✓ O que vocês acham que deve ser feito para a baleia nunca despertar?

#### 4º etapa

Solicitar aos alunos que façam, em uma folha de papel A4, um desenho de acordo com a história, a fim de verificar como eles a podem recriar a partir de figuras, expondo a compreensão do que foi lido. Ao término recolher os desenhos para serem expostos à comunidade escolar em outro momento. Também, ao final, o professor deve preparar um cartaz com a lenda escrita para ser fixado na parede da sala.

### **Módulo 2**

**Nº de aulas:** 10 aulas

**Material necessário:** Texto do gênero lenda, fichas, quadro acrílico, pincel para quadro branco atividades pré-elaboradas.

**Avaliação:** Observar se os alunos, no decorrer das dez aulas, estão apresentando evolução nas habilidades propostas.

#### **Conhecimentos /Habilidades**

- ✓ Ouve as leituras feitas pelo professor e demais colegas da sala.
- ✓ Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos ao texto a ser lido.
- ✓ Ler e compreender texto informativo sobre a festa popular reisado.
- ✓ Infere informação nos textos lidos.
- ✓ Localiza informação explícita.
- ✓ Apreende assuntos/tema tratados nos textos lidos: lenda e fichas
- ✓ Reconhece a finalidade das fichas lidas.
- ✓ Compreensão do texto através de ilustrações.

#### **Como fazer**

##### **1º etapa**

Professor(a), reproduza a atividade abaixo para cada aluno fazer individualmente. Corrija a atividade explicando mais detalhadamente o texto informativo.

## Atividade

### Ficha sobre festa popular

Leia, a seguir, informações sobre a festa popular reisado comemorada em nosso

#### Folia de reis, festa do Santo Reis, Reisado

##### Onde e quando ocorre:

No mês de janeiro. É uma festa de origem católica, considerada folclórica no Brasil.

**O que se comemora:** É uma festa que comemora o nascimento do menino e Jesus. Segundo a tradição, após Baltazar, Gaspar e Melchior (ou Belchior) conhecidos como os três reis magos, avistaram no céu a estrela de Belém avisando o nascimento de Jesus. Foram levando ouro, incenso e mirra.



**Como é:** A folia de reis não é celebrada em todas as cidades do Brasil, é mais frequente nas cidades pequenas e de interior. Esta festa é composta por atrações diversas como músicas para louvar Jesus e os reis com diversos tipos de instrumentos.

Informações sobre o texto retiradas no site <https://www.resumoescolar.com.br/historia-do-brasil/resumo-sobre-a-folia-de-reis/aceso> 26/12/2018

país.

1 O texto que você leu:

Conta uma história

Dá informações sobre uma festa

É um poema

É uma receita de comida

2. Qual é o assunto principal do texto?

---



---

### 2ª etapa

Professor(a), dentre as diversas festas populares descritas no quadro abaixo, escolha uma delas para produzir antecipadamente uma ficha como a da atividade anterior a fim de ser trabalhada com os alunos. Faça a leitura utilizando as estratégias de leituras – antes, durante e depois (pode ser leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada).

**FESTA DO DIVINO**  
LAVAGEM DO BONFIM

**CONGADA**

**BOI - BUMBÁ**  
**CÍRIO DE NAZARÉ**

### 3ª etapa

#### TEXTO

##### Miridan

Era a mais bela jovem da tribo dos Acaroás, que habitava as margens do rio Paraim. Por ter sido escolhida dos deuses, Miridan nunca poderia se casar. Somente o velho pajé Piauiguara sabia que, se Miridan conhecesse o amor, ela teria um filho que não poderia sobreviver. E assim aconteceu. Não sabendo como esconder o filho desse amor, e com medo de que ele fosse sacrificado, Miridan colocou-o num tacho e soltou a pobre criança nas águas do rio Paraim.

A natureza se revoltou, o céu ficou escuro e fez descer um corpo estranho que penetrou na terra e abriu uma enorme fenda por onde jorrou muita água, até formar uma grande lagoa. É hoje a chamada lagoa de Parnaguá, localizada ao sul do Piauí. Depois de todos esses acontecimentos, Miridan, com saudades do filho, se jogou nas águas para ficar junto dele. Segundo a lenda, o filho habita o fundo da lagoa e é protegido pelas iaras. De lá, ele só sai nas tardes de março, para anunciar inverno em Parnaguá. Como não diz uma palavra, conta a lenda que no dia em que falar será enviado de Tupã para prever o fim do mundo.

Fonte: [www.turismo.pi.gov.br/lendaspi](http://www.turismo.pi.gov.br/lendaspi) < acesso em 16/01/2019

#### O que fazer

##### Antes da leitura

- ✓ O professor(a) deverá propor a antecipação do conhecimento prévio dos alunos acerca do texto, a partir do título.

##### Durante a leitura

- ✓ O professor(a) deverá fazer a leitura que será realizada em voz alta, como também o aluno deverá prestar atenção às previsões feitas, respondendo aos pedidos do professor.



## Depois da leitura

- ✓ Realizar a recapitulação grupal da história
- ✓ Propor que os alunos façam desenhos para consolidar a compreensão do texto através dessa linguagem.
- ✓ Proporcionar aos alunos uma atividade com um quadro de sequência da história.

## Como fazer

Professor(a), prepare antecipadamente vários textos de lendas (incluindo as lendas citadas nesta sequência. Cole cada um numa cartolina colorida para dar resistência à folha do texto. Leve os alunos para uma área livre e peça para cada um escolher um texto. Pergunte quem pegou o texto cujo título é Miridan? Antes da leitura, faça antecipações a partir do título com perguntas pertinentes. Inicie a leitura com questionamentos. Utilize as estratégias de leitura previstas para antes, durante e depois. Outras sugestões: pode mudar a forma de ler (pode ser o aluno que pegou o texto, pode também ser feita a leitura em dupla etc.). No momento em que for realizada a pausa, fazer as perguntas pré – elaboradas. Se for um aluno que estiver lendo, também pedir para fazer a pausa, a fim de que você, professor(a), faça as perguntas.

Questões orais a serem feitas antes da leitura

## Perguntas inferenciais

- ✓ O que será que vai ser tratado na lenda de título Miridan? Quem adivinha?
- ✓ Essa lenda é indígena. Quem sabe falar algo sobre tribos indígenas?
- ✓ Quem conhece alguma lenda que fala de índio ou índia?
- ✓ Será que Miridan é uma índia?

Após os alunos responderem aos questionamentos prévios, a professora lê o texto de forma clara. A princípio faça a leitura apenas do primeiro parágrafo. Ou seja, faça a pausa para realizar as seguintes perguntas.

Questões orais a serem feitas durante a leitura.

### **Perguntas de localização de informações explícitas**

- ✓ Quem é Miridan? Onde ela vive?
- ✓ O que ele nunca pode fazer? Por quê?
- ✓ Quem é a única pessoa que sabia desse segredo?
- ✓ O que Miridan fez para salvar o filho?

### **Perguntas inferenciais**

- ✓ Por que será que Miridan foi escolhida pelos Deuses? Por que não é permitido que ela se case?
- ✓ Por que só o pajé sabia do segredo de Miridan?
- ✓ Vocês sabem o que é um pajé de tribo indígena?
- ✓ O que você imagina que vai acontecer com a criança?

### **Pergunta avaliativa**

- ✓ Vocês concordam com o fato da índia não poder casar e ter filhos? Por quê?

A Professor(a) deverá deixar as crianças responderem às perguntas, levantarem hipóteses. Logo em seguida, continue a leitura com o segundo parágrafo e ao ler a frase: “Depois de todos esses acontecimentos, Miridan com saudades do filho, se jogou nas águas para ficar junto dele.” Aqui faça a pausa e realize as perguntas abaixo.

### Perguntas inferenciais

- ✓ Será que Miridan ao pular no rio encontrou seu filho?
- ✓ Será que seu filho está vivo? E se está, onde será que ele mora?

Depois dos questionamentos, a professora deverá ler o final da história para as crianças verificarem o desfecho da lenda e se foram comprovadas algumas das hipóteses levantadas. Em seguida, faça as questões avaliativas.

### Perguntas avaliativas

- ✓ Vocês concordam com o que aconteceu com Miridan e seu filho?
- ✓ O que vocês acham do final da lenda? Gostaram ou não?

Depois das questões avaliativas, realizar as questões que deverão ser feitas depois da leitura.

### Questões orais a serem feitas depois da leitura

- ✓ Quem sabe do que se trata essa lenda?
- ✓ Como era Miridan?
- ✓ O que aconteceu com ela?
- ✓ O que aconteceu com o filho de Miridan?

Terminada toda a compreensão leitora através dos questionamentos, o professor deverá realizar a atividade abaixo a ser elaborada previamente.

### 4º etapa

**Atividade escrita**<sup>19</sup>: Relação sequencial dos componentes da história.

<sup>19</sup> Atividade adaptada do material apostilado de SIM-SIM Inês, **O ensino de leitura: A compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

**Objetivo:** Consolidar a compreensão global do texto Miridan através de uma prancha que permita a representação sequencial da história.

Elaborar a prancha no tamanho de uma folha A4 para ficar mais organizada esteticamente e favorecer uma melhor condição para os alunos responderem.

### Exemplo de uma prancha de história

Desenha em cada quadro uma imagem e escreva por baixo um pequeno texto, respeitando as seguintes indicações:

- 1 Escreve o título da história .
- 2 Diz onde e quando se passou a história e indica as personagens.
- 3 Conta um acontecimento importante do início da história – problema que surgiu.
- 4 Conta um acontecimento importante do meio da história.
- 5 Conta um acontecimento importante do fim da história – como se resolveu o
- 6 problema.

1

---



---



---



---



---

2 Era uma \_\_\_\_\_

---



---



---

3 Um dia \_\_\_\_\_

---



---



---

4

---



---



---



---

5

---



---



---

6 A partir daquele dia

---



---



---

### **Módulo 3**

**Nº de aulas:** 10 aulas

**Material necessário:** Texto do gênero lenda, quadro acrílico, pincel para quadro branco atividades pré-elaboradas, áudio da música da lenda *Num-se-pode*.

**Avaliação:** Observar se os alunos, no decorrer das dez aulas, estão apresentando evolução nas habilidades propostas.

#### **Conhecimentos /Habilidades**

- ✓ Ouve as leituras feitas pelo professor e demais colegas da sala;
- ✓ Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos ao texto a ser lido;
- ✓ Infere informação nos textos lidos;
- ✓ Localiza informação explícita;
- ✓ Apreende assuntos/tema tratados nos textos lidos;
- ✓ Compreensão do texto através de ilustrações.

#### **1ª etapa**

#### **TEXTO**

##### **Num-se-Pode**

É uma lenda tipicamente teresinense. Conta a história de uma linda mulher que, tarde da noite, aparecia na praça Saraiva, ostentando sua beleza debaixo de um dos lampiões ali existentes. Movidos por aquela bela aparição, os homens se aproximavam para conversar ou, quem sabe, aventurar-se em mais uma conquista. Ao chegarem perto, a linda mulher pedia cigarro e, quando recebia, começava a crescer, crescer, até atingir o topo do lampião de gás e nele acender o cigarro. Enquanto crescia, ela repetia: “num-se-pode, num-se-pode...” Ninguém até hoje soube explicar o quê não se podia...

Fonte: [www.turismo.pi.gov.br/lendaspi/acesso](http://www.turismo.pi.gov.br/lendaspi/acesso) em 16/01/2019

## Como fazer

### Antes da leitura

- ✓ O professor (a) deverá antecipar os conhecimentos prévios dos alunos a partir do título do texto.

### Durante a leitura

- ✓ O professor (a) deverá fazer a leitura que deverá ser realizada em voz alta, como também o aluno deverá prestar atenção às previsões feitas, respondendo aos pedidos do professor.

### Depois da leitura

- ✓ Realizar a recapitulação grupal da história.
- ✓ Solicitar aos alunos que desenhem o final da história.
- ✓ Realizar uma atividade de sequencialização das ideias centrais da história.

## Como fazer

Primeiramente, acomode os alunos em círculo. Realize uma conversa na base da inferência para desenvolver a compreensão dos alunos fazendo as seguintes questões antes da leitura.

Questões orais a serem feitas antes da leitura

### Perguntas inferenciais

- ✓ Observem o título da lenda. Qual o significado de Num-se-pode?(professor(a), escreva no quadro branco o título)
- ✓ O que será que vai ser falado na lenda com esse título?

Depois dos questionamentos prévios inicie a leitura e leia até a palavra: “existentes”. Aqui faça uma pausa para realizar as perguntas abaixo.

Questões orais a serem feitas durante a leitura

### **Perguntas de localização de informações explícitas**

- ✓ Quem é a personagem principal da lenda?
- ✓ Onde essa personagem costuma aparecer?

### **Pergunta inferencial**

- ✓ A Num-se-pode ficava debaixo de lampiões. O que significa lampiões?

Após a realização das perguntas e respostas das crianças, continue a leitura dê uma pausa na palavra “conquista”. Em seguida, faça as perguntas abaixo.

### **Pergunta de localização de informações explícitas**

- ✓ Quem se aproxima ao ver a bela mulher?

### **Pergunta inferencial**

- ✓ Ouça a leitura do trecho novamente. “Movidos por aquela bela aparição, os homens se aproximavam para conversar ou quem sabe aventurar-se em mais uma conquista”. O que significa aventurar-se em mais uma conquista?
- ✓ O que será que a mulher faz quando um homem se aproxima dela?

Após todos participarem verbalizando suas respostas inferenciais, antes de finalizar a leitura, solicitar aos alunos que façam um desenho de como imaginou o final da lenda. Depois que todos finalizarem os desenhos, peça que cada um fale como pensou e o que desenhou. Dando continuidade o, professor(a) deverá ler a parte final da lenda e fazer as perguntas abaixo. Deverá recolher os desenhos para expor no dia da mostra cultural.

### **Perguntas avaliativas**

- ✓ O que vocês fariam se vissem a Num-se-pode?

Perguntas orais a serem feitas depois da leitura.

- ✓ Quem sabe do que se trata essa lenda?
- ✓ Qual o papel dessa personagem na história?
- ✓ O que acontecia com ela quando um homem se aproximava?
- ✓ Os homens tinham medo da Num-se-pode?
- ✓ Onde se passa essa história?
- ✓ O que parece mais diferente e curioso?

Terminada toda a compreensão leitora através dos questionamentos e desenhos, o professor(a) deverá realizar a atividade abaixo a ser elaborada previamente.

## 2º etapa<sup>20</sup>

**Atividade escrita:** Sequencialização das ideias centrais da história.

**Objetivo:** Consolidar a compreensão intratextual da lenda Num-se-pode através da atividade de sequencialização das ideias centrais da história.

**Materiais:** Conjunto de seis tiras de cartão, uma em branco, e as restantes contendo ideias importantes do texto. Exemplos de possíveis tiras:

A linda mulher pedia cigarro e, quando recebia, começava a crescer.

Uma linda mulher que tarde da noite, aparecia na praça saraiva ostentando sua beleza.

Até hoje ninguém soube explicar o que não se podia.

Enquanto crescia, ela repetia: “Num-se-pode”.

<sup>20</sup> Atividade adaptada do material apostilado de SIM-SIM Inês. **O ensino de leitura: A compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007.



É uma lenda teresinense.

### Descrição da atividade:

- ✓ Distribuir a cada aluno (ou grupo de alunos) o conjunto desordenado das seis tiras e pedir uma organização sequencial das frases, de acordo com a história.
- ✓ Pedir em seguida a identificação de uma ideia importante em falta, com escrita dela e inserção no local certo da sequência.
- ✓ Cotejo das ordenações individuais ou em grupo e discussão sobre as soluções propostas pelos alunos, salientando a questão de relevância das ideias identificadas como importantes.

### 3ª etapa

Aplicar a atividade abaixo que deve ser elaborada previamente e ser entregue a cada aluno.

### Atividade escrita

**Objetivo:** Proporcionar ao aluno fazer a leitura e a compreensão individual do texto.

### Habilidades:

- ✓ Localizar informações explícitas no texto.
- ✓ Fazer inferência de informações implícitas de fácil identificação.



Você já estudou sobre várias lendas.  
 Você vai ler um texto para saber mais sobre o saci.  
 Por que será que ele é muito traquino?

## LEITURA: TEXTO POPULAR<sup>21</sup>

### Saci – Pererê

O saci é um moleque negro, com uma perna só. Usa uma carapuça vermelha na cabeça, na qual está depositado todo o seu poder sobrenatural. Não se separa do seu cachimbo.



Sua diversão é assustar pessoas e animais. Aparece e desaparece rapidamente no meio de um redemoinho. Gosta de montar a cavalo e galopar. É um moleque engraçado e divertido que adora fazer estripulias. Apaga fogo de fogão, derrama alimentos, dá nós nas crinas dos cavalos, revira os ninhos, embaraça os novelos de linha, quebra a ponta das agulhas e faz um tanto de outras pequenas maldades. Dizem que não atravessa água.

**Estripulias:** travessuras

1. Marque as características do Saci.

É paciente

É travesso

É alegre

Tem uma perna só

Usa um gorro vermelho

2. O que pode acontecer se alguém conseguir tirar a carapuça da cabeça do Saci?

---



---

3. Marque as cenas que mostram as traquinagens do Saci



<sup>21</sup> Texto adaptado do livro: COSTA Silvana, ALMEIDA Zélia: **A aventura da Linguagem: Letramento e Alfabetização**. 1ºano– 2ed. – São Paulo: IBEP, 2012 e atividades adaptadas do livro: VIEIRA Maria Amélia, GALVÃO, Rute de Sousa. **Viver Valores**, 2º ano - Recife/PE: Editora Construir, 2018

4. De acordo com o texto, onde o Saci pode ser visto?

---

5. Você concorda com travessuras que o Saci faz com as pessoas e animais? Por quê?

---

---

Professor (a), é necessário que você faça uma leitura oral do texto para eles perceberem a lógica da narrativa. As questões 1,3 e 4 desenvolvem a habilidade de localizar informações explícitas no texto. A questão 2 desenvolve a habilidade de inferir informação e a questão 5 coloca em discussão valores e atitudes que permeiam as relações entre as pessoas.

#### 4º etapa

Em outro momento, faça a audição da música da lenda Num – se – pode (disponível no youtube). Organize um coral com os alunos, faça ensaios para se apresentarem aos demais da escola no dia da mostra cultural que deverá ser realizada. Ela deverá ter o título: **Mostra cultural: “Saberes Populares”**. Nesta mostra serão usadas as ilustrações que deverão ser organizadas num espaço próprio chamado “Cantinho de ilustrações”.

Ainda para essa mostra prepare um convite com os alunos indicando o dia e o horário da realização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas perspectivas de ensino aprendizagem de língua portuguesa orientam que é preciso priorizar o letramento como prática social, o que requer a utilização da prática letrada situada, ou seja, ensinar com textos de uso real, de preferência os que estejam próximos do contexto cultural do aluno, para tornar o ensino mais significativo, facilitando o alfabetizar letrando.

Ao priorizar neste trabalho a leitura, um eixo de ensino da língua, como prática social de letramento, com a utilização do texto oral Congos de Oeiras, uma prática letrada não associada à escola e que muitas vezes é desvalorizada, demonstrou-se que é viável ensinar os alunos a ler com a utilização de textos populares. Além disso, reconhecendo a escola como sendo uma instituição democrática, é coerente ensinar considerando a diversidade de práticas culturais que fazem parte da sociedade.

Segundo Pereira (2007), a importância de envolver os alunos nesse processo de ensino é também torná-los atentos à mudanças dos valores culturais, a fim de compreenderem a maneira como esses valores são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social. Nesse sentido, as atividades com a leitura do texto popular propiciaram ao aluno uma visão crítica acerca de certos aspectos da diversidade cultural, propiciando-lhes a reflexão sobre costumes, valores e relação com os outros.

A pesquisa demonstrou que, desde as séries iniciais, é necessário e possível trabalhar a leitura como objeto de ensino, adotando-se estratégias que levam o aluno à compreensão ao se partir daquilo que ele conhece, ou seja, dos seus conhecimentos prévios, como estratégia para compreender um novo texto.

Embora tendo verificado que, no processo de leitura, os alunos têm dificuldades para atribuir sentido, ou seja, para alcançar a compreensão global do texto, constatamos, de certa forma, que a maneira como a prática de leitura foi realizada nas aulas do 2º ano, com a exploração do conhecimento enciclopédico desencadeado por imagens, título e questões dirigidas, em partes, isso favoreceu aos alunos a compreensão do sentido geral dos textos estudados, principalmente, do texto da cultura local Congos de Oeiras, pelo fato de eles terem mais conhecimentos prévios para serem acionados, permitindo-lhes maior integração com

a leitura. Além disso, constatamos que a mediação deve ser feita durante o processo, para possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura importantes que, em geral, influenciaram na capacidade de o aluno aprender a ler com mais eficácia, tornando-se, assim, um leitor que desde cedo, possa experimentar a realização do processo de leitura nos moldes de um leitor que tem experiência.

Nesse contexto, concebemos a leitura como um ato de produção de sentido que pressupõe a interação entre texto e leitor, para além de um simples ato de decifração de signos, mecânico e sem a ativação dos esquemas, de subsunções para a consolidação da compreensão. Evidenciamos que foi importante a atividade de leitura pautada no diálogo sobre o texto lido, com procedimentos planejados para antes, durante e depois da leitura, sendo fundamental a nossa mediação promovendo os andaimes necessários nesse momento de formação do leitor. Seguindo a orientação de Kleiman (1998), na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor pode, dependendo dos objetivos, ter estratégias de leitura fazendo previsões, comentários perguntas numa conversa dialogada, bem planejada com aspectos relevantes do texto. Assim, constatou-se que o modelo de leitura com perguntas pré-elaboradas e de forma protocolada possibilitou auxiliar os alunos na construção de significados com base naquilo que iam expressando durante o processamento do texto, ajudando-os a descobrir, nas entrelinhas, aquilo que não estava explícito, favorecendo a compreensão.

Observamos que as crianças, diante das perguntas feitas para instigar a participação delas, bem como para se sentirem motivadas a falarem e proferir suas inferências acerca dos textos, sentiam vontade de falar, de emitir suas opiniões. Isso tornou-se um ponto positivo, pois o aluno encarou a leitura com mais significância e com mais interesse.

Com o estudo comparativo do desempenho dos alunos na compreensão de dois textos, verificou-se que, em relação ao texto da cultura popular “Congos de Oeiras”, provindo do meio social de vivência deles, tiveram como relacionar informações com conhecimentos enciclopédicos, os quais foram mobilizados no processamento de leitura. Por outro lado, na leitura do texto “Sono Pesado”, provindo do livro didático, o fato de os alunos não terem muitos conhecimentos prévios tornou mais difícil a compreensão.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa – identificar os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica tem relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido –, no que diz respeito à habilidade de localizar informações explícitas, inferir informação, identificar assunto/tema do texto, observou-se que os alunos, de certa forma, melhoraram, visto que tiveram êxito durante o processo de leitura, entendendo de forma global o texto. Esse foi um ponto de grande importância da pesquisa, pois trouxe um benefício relacionado diretamente ao participante, visto que, ao realizar as atividades de construção dos dados, promoveu-se relevante aprendizagem de compreensão de texto.

Dessa maneira, para tornar a leitura, de fato, objeto de ensino, é necessário promover aulas de leitura significativa que instiguem o interesse do aluno, conduzindo-o a aprender a usar estratégias para compreender o que lê, a exemplo de mobilizar seus conhecimentos de mundo, mas articulando-os ao que está no texto, de modo a evitar leituras equivocadas, em que o leitor sobrepõe o que sabe, menosprezando os elementos textuais.

Sabemos que desenvolver a capacidade leitora dos alunos é uma tarefa complexa, por isso o ideal é ensinar com a diversidade de textos e entender que o ensino de leitura não se encerra na alfabetização. Pelo contrário, aprender a ler pressupõe que a competência em leitura deve ser ampliada ao longo da vida, daí se sobreleva a responsabilidade da escola com um projeto de formação embasado nos diversos letramentos a que o aluno está ou nos que virá a se expor. Quanto mais leitura, mais aprendizado.

Este trabalho possibilitou muitos benefícios, dentre eles, a aquisição de conhecimentos de como devemos ser mediadores da leitura na sala de aula, principalmente com crianças no início da escolarização, e acima de tudo, proporcionou a concepção de como a leitura deve ser viabilizada na comunidade escolar, principalmente, o trabalho de leitura que a(s) cultura(s) do aluno.

No âmbito pedagógico, podemos afirmar que, embora tenhamos consciência de que devemos ainda aprender muito para trabalhar com a leitura, esta pesquisa foi de grande valia e um divisor de águas no antes e no depois de realizá-la. Ela nos proporcionou subsidiar reflexões sobre essa tão importante missão de ensinar a ler e formar leitores e, ainda, que, ao ser aplicada a proposta de intervenção sugerida, se

tenha nela uma possibilidade concreta de resolução do problema de compreensão leitora, repercutindo em melhorias sociais.

## REFERÊNCIAS

AYALA, Marcos, Maria Ignez Novais Ayala. **Cultura popular no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**, n. 8, p.128, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem, ano 2, unidade Brasília: 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 9. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano**: caderno do professor 1ª e 2ª etapa. Organização: Amália Simonetti, Cílvia Queiroz e Nadja Amado. Fortaleza: SEDUC, 2018.

CHARTIER, Roger. Cultura popular, revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-92, 1995.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 41-48.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

KATO, Mary. **No mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. Sao Paulo: Contexto, 2014

KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas (SP): Mercado das letras, 1998. p.173-203.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina da Leitura**: Teoria e Prática. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas (SP): Pontes, 2013.

LEAL, Telma Leal Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola**: reflexões e práticas no Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - Luzzatto, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. Recife: PPGL-UFPE, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA-LOPES, L. P. da. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 4, p. 8-13, jul./dez. 1992.

MOREIRA, Marcos Antônio; MASINI Elcie F. Sazano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2010. p.15-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA Ivaneide Dantas da; CALHETA Patrícia Prado. **Mundo amigo: Letramento e Alfabetização**, 2º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

SIM-SIM, Inês. **O ensino de leitura: A compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização as muitas facetas. **Revista brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leituras**. Tradução: Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p.1055-76, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Acesso em: 15 jun. 2018.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### Termo de Assentimento

Você está sendo convidado com voluntário a participar da pesquisa **“PRATICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA CULTURA LOCAL À CULTURA ESCOLAR”**. Neste estudo pretendemos verificar seu desempenho em atividades de compreensão de leitura de textos, dessa forma, você participará de atividades para fazer leituras e compreender textos de forma mais eficiente.

Para participar do estudo, também, o responsável por você deverá permitir assinando um termo consentindo a sua participação. Você fará primeiro um teste com 10 questões para responder no período das aulas de Língua Portuguesa, e participará também de três oficinas de leitura. Tudo será realizado durante as aulas, no período em que você estiver na escola. Embora seu responsável tenha consentido a sua participação, você é livre para participar, ou não dessa pesquisa e terá o tempo que for necessário para tomar sua decisão. Caso você não queira, não sofrerá nenhuma penalidade ou modificação na forma de tratamento do professor pesquisador. E poderá deixar de participar a qualquer momento sem ser preciso fazer qualquer justificativa.

Esse estudo apresenta riscos mínimos, podendo ser um cansaço na participação das atividades escolares. Sendo que esse incômodo dificilmente pode ocorrer, uma vez que todas as atividades a serem realizadas acontecerão em ambiente que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar. Mas, você poderá anunciar qualquer mal-estar e solicitar parar com as atividades a qualquer momento. Você terá o intervalo necessário do recreio para não se sentir muito enfadado.

Com isso, a fim de garantir o seu bem estar, qualquer solicitação que fizer será prontamente atendida e resolvida com a devida atenção e terá assistência (integral e imediata) de forma gratuita. Também você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer despesas, eventualmente, produzidos pela pesquisa. Em nenhum momento você será identificado e seus dados serão mantidos em sigilo.

Com este estudo, é possível esperar benefícios para você, tais como: o desenvolvimento da compreensão leitora, incentivo ao gosto pela atividade de leitura e; valorização da sua cultura local. Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro por participar na pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Esse termo encontra – se

impresso em duas vias a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término; sendo que uma via ficará com você.

OEIRAS – (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado voluntariamente.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você juntamente com o seu responsável poderão consultar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual do Piauí. Esse Comitê de Ética é um colegiado que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos para defender os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa. Ele funciona de segunda a sexta das 9h às 17h. Está localizado à rua Olavo Bilac, 2335 Teresina – PI, CEP 64001-280 ou ainda pode entrar em contato pelo telefone (86)3221-4749, ou email: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

Também poderá entrar em contato com a pesquisadora: Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva, endereço: Rua Sete de Setembro, 175 – Oeiras – PI, CEP: 64500000 ou através do seu telefone: (089) 99416-4686.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Sr. (Sra.) está sendo convidado(a) a autorizar o menor a participar de um estudo denominado: **PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA CULTURA LOCAL À CULTURA ESCOLAR**, sob a orientação da professora pesquisadora Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Objetiva – se verificar em que aspectos a compreensão leitora se torna mais eficiente quando a prática pedagógica se constrói em estreita relação com a cultura em que o aprendiz está inserido.

Essa pesquisa também oferecerá possibilidades para o desenvolvimento da compreensão leitora do educando.

Dessa forma, a participação do aluno (a) sob sua responsabilidade será no sentido de participar de um teste escrito com questões objetivas para a verificação das habilidades de leitura, bem como, ele participará de oficinas de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa, tudo de forma íntegra e respeitosa.

O participante terá a privacidade respeitada, ou seja, o nome dele (a) ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Também você terá o tempo que for necessário para tomar a sua decisão. Você como responsável pode retirar o consentimento, ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer penalidade ou modificação na forma da assistência pelo pesquisador que irá tratar o educando com profissionalismo. O menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Qualquer pesquisa, seja como for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá acarretar riscos ao participante. No caso desse estudo, os riscos são mínimos, podendo ser um cansaço na participação das atividades escolares. Sendo que esse incômodo dificilmente pode ocorrer, uma vez que todas as atividades a serem realizadas acontecerão em ambiente que já é familiar ao aluno (a), em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar. Mas, o menor poderá anunciar qualquer mal-estar e solicitar parar com as atividades a qualquer momento. Ele (a) terá o intervalo necessário do recreio para não se sentir muito enfadado.

Dessa forma, a fim de garantir o seu bem estar, qualquer solicitação que fizer será prontamente atendida e resolvida com a devida atenção e terá assistência (integral e imediata) de forma gratuita. Também você e o seu representado têm

assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de qualquer despesa, eventualmente, produzidos pela pesquisa.

Com este estudo, é possível esperar benefícios para o aluno (a), tais como: o desenvolvimento da compreensão leitora, incentivo ao gosto pela atividade de leitura e; valorização da sua cultura local. Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa quando finalizada. O nome ou material que indique a participação do educando não será liberado sem a sua permissão. Esse termo encontra – se impresso em duas vias a serem rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, sendo que uma via ficará com você.

OEIRAS – (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do responsável*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável*

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você juntamente com o seu responsável poderão consultar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual do Piauí. Esse Comitê de Ética é um colegiado que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos para defender os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa. Ele funciona de segunda a sexta das 9h às 17h. Está localizado à rua Olavo Bilac, 2335 Teresina – PI, CEP 64001-280 ou ainda pode entrar em contato pelo telefone (86)3221-4749 ou email: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

Também poderá entrar em contato com a pesquisadora: Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva, endereço: Rua Sete de Setembro, 175 – Oeiras – PI, CEP: 64500000 ou através do seu telefone: (089) 99416-4686.

## APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE PERMISSÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DE  
**OEIRAS**  
REALIZANDO A BOM FIM

**SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

### DECLARAÇÃO

Eu, **SEBASTIANA MARIA LIMA TAPETY**, Secretária Municipal de Educação, na qualidade de responsável pela Escola Municipal Júlia Miranda, **AUTORIZO** a realização da pesquisa intitulada "Práticas de Letramento no 2º Ano do Ensino Fundamental: da cultura local à cultura escolar" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva e **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Sua realização, porém, nesta instituição ocorrerá somente após a autorização por escrito do Comitê de Ética da UESPI.

Oeiras(PI), 22 de dezembro de 2017

  
Sebastiana Maria Lima Tapety  
**Secretária Municipal de Educação**  
CPF. 474.208.203-68  
Decreto 007/2017  
Oeiras-PI

Sebastiana Maria Lima Tapety  
Secretária Municipal de Educação  
CPF: 474.208.203-68  
Decreto 007/2017  
Oeiras - PI

**SEMED - Secretaria Municipal de Educação**  
Rua Zacarias de Góes e Vasconcelos, 335 – Centro – CEP: 64.500.000 – Fone: 9405-0980  
CNPJ: 08.088.726.0001/42  
OEIRAS - PIAUÍ



APÊNDICE D – LIVRO CONGOS DE OEIRAS



CR. COVAL. 081 1445.834

CONGOS  
DE OEIRAS



Congos de Oeiras

APRESENTAÇÃO

DANÇA DOS CONGOS

A Dança dos Congos chegou ao Piauí no início da colonização do Estado, trazida pelos negros que acompanhavam o primeiro governador da Província, João Pereira Caldas. É originária do Congo, país africano de onde vieram muitos escravos para o Brasil. A dança é uma louvação a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito, santo negro a quem os escravos tinham grande devoção. A tradição da dança e da devoção ainda hoje é preservada pelos moradores do Bairro Rosário, em Oeiras. Um grupo formado por esses moradores costuma se apresentar na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em 31 de outubro e na Festa de São Benedito, em 6 de janeiro. A coreografia é simples. Os homens vestem-se de mulher. O ritmo e o canto afro-brasileiros dão cadência e estilo a essa manifestação folclórica.



Congos de Oeiras

Na apresentação, surgem quatro personagens:

- REI** – cristão que defende a fé do seu povo.
- ORDENANÇA** – assessora e defende o Rei.
- SECRETÁRIO** – transmite ordens e mensagens do Rei.
- EMBAIXADOR** – vem de outro país, questiona o Rei, dialoga e depois se junta ao grupo para louvar a Virgem do Rosário.



02

Congos de Oeiras

## CANTO DE JORNADA

Ó! vamos ao Rosário  
 Ó moleque!  
 Ó deixa o congo passar  
 Ó moleque!  
 Ó deixa o congo dançar  
 Ó moleque!  
 Ó dança até cansar  
 Ó moleque!  
 Ó quebra a mão direita  
 Ó moleque!  
 Ó quebra que eu quero ver  
 Ó moleque!

Os prelinhos de Congo  
 De onde veio, onde vai (bis)  
 Vamos ao Rosário para festejar (bis)

*O dizimpenha muquenha*  
*O dizimpenha mula*  
 Na porta divina } bis  
 Vamos festejá }



*dizimpenha muquenha*  
*dizimpenha mula* é deixar de andar  
 como se estivesse chegando em um lugar



03

Congos de Oeiras

## À PORTA DA IGREJA

Salve ó Rainha  
 Mãe Universal  
 Por vós deste val  
 Vai-se ao paraíso

Sois o gozo e riso  
 Dos desconsolados  
 E dos desgraçados  
 Doçura e vida

Geme ó Mãe querida  
 Nossos corações  
 Em mar de aflições  
 E de amargura

Ó mão de ternura  
 Olhos piedosos  
 Meigos amorosos  
 Para vós volvei

A nós recolhei  
 Neste santo véu  
 A Jesus no céu  
 Nos apresentai

Benigna escutai  
 Ó Virgem Maria  
 Os afetos nossos  
 Ó Mãe doce pia

Dos inimigos nossos  
 Dai-nos a vitória  
 Na eterna glória  
 Lá no paraíso

Amém!



04

Congos de Oeiras

**REI** – Ó meus infios! Já que louvemos a Nossa Senhora do Rosário, vamos também louvar o glorioso São Benedito, nosso Santo Protetor.

**TODOS** – Que Santo é aquele que vem no andor (bis)  
 É São Benedito com seu resplendor (bis)  
 Meu São Benedito conceda licença (bis)  
 Dançar esses Congos na Vossa presença (bis)  
 Meu São Benedito é Santo de Preto (bis)  
 Que fala na boca e responde no peito (bis)  
 Meu São Benedito é negro na cor (bis)  
 Mas é estimado no divino amor (bis)  
 Meu São Benedito fuiu de arceira (bis)  
 Abençoa! meu Santo, o povo de Oeiras (bis)  
 Meu São Benedito, eu queria saber (bis)  
 O dia e a hora que hei de morrer (bis)



05

Congos de Oeiras

## CANTANDO TOMAM POSIÇÃO PARA AS DANÇAS

Órué, ó congo, Órué  
 Órué, ó congo, Órué  
 É tum da Virgem Maria  
 É congo que vem do Pará } (BIS)

**REI** – Ó meus infios, meu Secretário de Sales  
**SECRETÁRIO** – *AGUI!*

**REI** – Agora que já pedimos licença a Nossa Senhora do Rosário e ao Glorioso São Benedito, ordeno que comecem a cantar e dançar.

**SECRETÁRIO** – É pra já (voltando-se para os companheiros) Ó meus infios, o nosso Rei ordena que é pra nós cantar e dançar.



06



## Congos de Oeiras



**TODOS** – Olhe o **samborá**,  
Olhe o **samborá**,  
Ó lé Ó lé lé  
Olha o **samborá**,  
Ó **mingurú** é de **lariacá** (Bis)  
É de **tuca tuca** é de **maniacá** (Bis)

Ó virou ó virou,  
Ó tomou a virá

Ela toma canela de **samborá** (Bis)

**REI** – Ó meus infios.

**TODOS** – Agul.

**REI** – Ó meu Secretário Rei de Sales.

**SECRETÁRIO** - Agul (**Diante do Rei**)

**REI** – Vamos receber uma embaixada. Quero que vocês cantem para saudar o nosso embaixador.

**SECRETÁRIO** - (em reverência ao Rei, dizendo aos companheiros). Ó meus infios, nosso Rei ordena que cante a cantiga de receber um embaixador.



**samborá**: capa de abelha  
mingurú: componentes do grupo  
maniacá e lariacá: instrumentos



07

## Congos de Oeiras

**EMBAIXADOR** – Poderosa majestade  
Bom patrão de cristandade  
Espelho da semelhança  
E amparo da humanidade.

Rei de tanga e samba  
Senhor de Dom Carlião  
Pra dá essa embaixada  
Parai vosso secretário.

(Quando o embaixador encerra a saudação, puxa da espada e cruza com a do Ordenança por cima da cabeça do Rei)

**REI** – (ZANGADO) Ó meus infios! Pra tu me dar essa embaixada precisa de teu **espadeco** que meu coração ficou cutuco-cutaco!

**EMBAIXADOR** – (DE JOELHOS) Perdão, Senhor Rei! Porque é costume de minha terra, no meu grande reinado. Assim é que se dá embaixada.

**REI** – (ZANGADO) É lá em tua terra! É lá em teu torrão natâl! Aqui no meu reinado, não é assim que se dá. Mas levante e diz o que desejá...

espadeco: espada



09

## Congos de Oeiras

**TODOS** – Ó viva o nosso embaixador,  
viva!  
viva!  
Que a embaixada vem nos dar,  
viva!  
viva!  
viva!  
A embaixada do Rei Congo,  
viva!  
viva!  
viva!  
Aqui estamos pra escutar,  
viva!  
viva!

(Durante o canto o embaixador entra entre as duas filas de congos e fica diante do Rei)

**REI** – Vem de paz ou vem de guerra?

**EMBAIXADOR** – Venho de paz.

**REI** – Pois diz lá o teu prosó.



08

## Congos de Oeiras

**EMBAIXADOR** – (voz alta, lendo a mensagem)

Truve ouro, truve prata  
Truve marfim e esmeralda  
Truve um grande mantimento  
E truve minha espada  
Para defender a batalha  
Do glorioso São Benedito  
E Nossa Senhora do Rosário

**REI** – Tá bom! Anda e vai mostrar se sabe mesmo defender São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

**REI** – (falando para o secretário) Ó meu secretário Rei de Sales.

**SECRETÁRIO** – Agul. (Em frente do rei recebendo ordens).

**REI** – Vamos cantar o Quebra **Cuteco** e bole os homens para lutar.

**SECRETÁRIO** – (Pega a Ordenança pelo braço e pegando também pelo braço o embaixador, deixa os dois entre os congos, para a luta) Ó meus infios.

Truco: 0000  
Estado: 00000



10

## Congos de Oeiras

**TODOS:** Agul

Quebra cuteco ô mundanga } (BIS)

Oiá mingué aruê

Ôia bamba gimbelê } (BIS)

Ô quebra na giringanga } (BIS)

Oiá bamba gimbelê

Botina de quatro pé } (BIS)

Oiá Mingué abruê

(Enquanto o Embaixador e o Ordenança lutam no centro dos congos, o Rei ordena)

**REI** - Fura o oi dele meu fio! Quebra as canela dele! Dá na mundanga dele! Arrebenta a giringanga dele!

(Terminado o canto, o Rei levanta e diz).

**REI** - Ô meus infios!

**TODOS** - Agul.

**REI** - Quero que cante *infrei-infrei*

bamba gimbelê: dançado  
infrei-infrei: para o ritmo  
mundanga: giringanga } espada



11

## Congos de Oeiras

**SECRETÁRIO** - Vosso Rei quer tremer

**TODOS** - É sinal de mundê

**SECRETÁRIO** - Vosso Rei quer dormir

**TODOS** - É sinal de mundê

**SECRETÁRIO** - E o vosso Rei quer comer

**TODOS** - É sinal de mundê

**SECRETÁRIO** - Vosso Rei quer sair

**TODOS** - É sinal de mundê

**SECRETÁRIO** - Vosso Rei quer beber

**TODOS** - É sinal de mundê

**SECRETÁRIO** - Infrei, infrei zimbelê

**TODOS** - É sinal de mundê;

(A luta dura ainda durante o canto. O Rei levanta)

mundê: sempre de pegar pesadinho  
infrei zimbelê: para o ritmo



12

## Congos de Oeiras



**REI** - Ô meus infios! Tá tudo muito bom e *arriado*. Agora vamos cantar para saudá a saída do embaixador. Ele é de paz e serve para defender Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Pode se juntar a nós e cantá e dançá. Ô meu Secretário Rei de Sales.

**SECRETÁRIO** - Agul. (De frente para o Rei)

**REI** - Coloque os home no lugá e pode cantá e dançá.

*Vá por i putá*

*Vá por i pumá* (Repete três vezes)

Ô viva o nosso Embaixador

Que quer se arretirá

Ô minguruê é de tariacá - (Bis)

É de tuca tuca é de mariacá - (Bis)

Ô virô ô virô - (Bis)

Ô tomou a virá

Ela toma canela de samborã - (Bis)

**REI** - Ô meus infios! Ô meu Secretário Rei de Sales!

**SECRETÁRIO** - (recebendo ordens) Agul

arriado: preparado  
vá por i putá: vá por terra  
vá por i pumá: vá pelo mar

13

## Congos de Oeiras

**REI** - Vamos simbora, mande cantar a marcha da retirada.

(O secretário faz reverência e volta ao seu lugar).

**SECRETÁRIO** - Ô meus infios.

**TODOS** - Agul.

**SECRETÁRIO** - Nosso Rei, tá muito cansado. Ele já mandou cantá a retirada.

(O Rei levanta-se e fica no centro dos congos)

**SECRETÁRIO** - Fogo, mais fogo!

**TODOS** - Fogo no *aterrar*

**SECRETÁRIO** - Fogo, mais fogo!

**TODOS** - Fogo no aterrar

**SECRETÁRIO** - Fogo, mais fogo!

**TODOS** - Fogo no aterrar

E os manujos vão se arretirá (bis)

simbora: retirar



14

Congos de Oeiras

(À medida que cantam, dão as voltas de despedidas)

Marcha, marcha, marcha  
 Rei de conguê  
 Marcha, marcha  
 Vamos nos embora uê  
 Comprei a tangoê  
 Nós viemos festejá

Ô ré, ô ré, ô ré,  
 Ô ré de quatro pé  
 Dá a volta na Bahia  
 Trás o pau do bachearé, (bis)

Bachearé: passiva do verbo (bacheare)



15

CONGOS  
 DE OEIRAS

