

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Eliane Machado **PINTO**
Universidade Cruzeiro do Sul
eliane.17.04@hotmail.com

RESUMO:

A presente comunicação tem como objetivo ampliar o conhecimento de um dos fenômenos abordados pelos estudiosos da Linguística Textual, a leitura, mas precisamente, a prática do ensino/aprendizagem das estratégias de leitura desde as séries iniciais do ensino fundamental, visando uma prática efetiva na formação de um leitor eficiente; e, apresentar o resultado de uma pesquisa desenvolvida com Professores Coordenadores, após um estudo dos gêneros textuais e capacidades de leitura. Para identificarmos os conhecimentos prévios dos mesmos. Como fundamentação teórica, privilegiaremos os estudos, de Koch e Elias (2007/2010), Dolz e Scheneuwly (2004), Rojo (2002) e Kleiman (2002 e 1996) para tratarmos dos conceitos de texto, leitura e capacidade de leitura. O corpus analisados foram uma seqüencial de atividades, elaboradas pelos professores do Apoio Pedagógico. Partindo do pressuposto que o Professor Coordenador, também, é responsável em promover na escola momentos de estudo, viabilizar mudanças significativas na sala de aula, que pode contribuir para este tipo de atividade permanente nas práticas do professores na busca de atingir os objetivos propostos. Consideramos ficou esclarecida a necessidade e a importância de trabalhar as capacidades de leitura, pois assim os alunos terão habilidades necessárias para uma leitura crítica.

PALAVRAS- CHAVES: Ensino; Escrita; Leitura; Estratégia de Leitura.

INTRODUÇÃO

Aprofundar os estudos sobre o fenômeno da leitura, mas especificamente sobre as estratégias de leitura, teve como objetivo consolidar prática efetiva nas salas de aula que visem à formação de leitores competentes. Para isso, utilizamos uma seqüência didática, com diferentes textos a fim de ampliar o conhecimento sobre diferentes capacidades de leitura proposto pela estudiosa Rojo (2004), Segundo a autora, durante muitos anos a escola só esteve preocupada em transmitir aos seus educandos a competência superficial da leitura, na qual só desenvolve a decodificação e extração de informações explícitas no texto. Mas ela alerta que para torná-los competentes é importante desenvolver todas as capacidades de leitura exigidas para compreender o sentido do texto.

Kleiman (2002) e, Koch e Elias (2010) enfatizam a importância de levar em conta conhecimentos prévios, conhecimento de mundo (enciclopédico) e linguístico dos alunos. Pois,

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

lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13)

Esta não compreensão de textos, como resultado do ensino os quais os educandos são expostos, são confirmados nos resultados apresentados das provas externas, como por exemplo, o SARESP. O que deixa claro é a necessidade de mudanças nas práticas desenvolvidas dentro da sala de aula, como primordial na melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Kleiman (2008), as concepções de textos e leitura que subjazem á prática de sala de aula contribui para o desinteresse e desmotivação do aluno pela mesma.

Partindo desse pressuposto, foi elaborada uma sequência didática que permite praticar as capacidades de compreensão, apreciação e réplica, necessárias para a leitura cidadã numa sociedade globalizada. A atividade foi realizada com o grupo de Professores Coordenadores do Ensino Fundamental, durante a reunião mensal, com objetivo de proporcionar momentos de estudo, reflexão das capacidades de leituras necessárias para formar leitores e da necessidade de uma mudança na prática do ensino que considere o aluno como protagonista e não mais passivo.

As atividades foram realizadas em grupos com comandas diferentes sobre as estratégias de leitura necessárias para compreender o sentido do texto. Durante as atividades foi revisto os conceitos de gêneros discursivos e tipos textuais, de acordo com os teóricos Dolz e Schneuwly que também enfatizam o trabalho com gêneros textuais por ser uma forma natural que utilizamos para comunicarmo-nos, seja oral ou escrito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para desenvolver as atividades com as Professoras Coordenadoras, utilizamos os estudos referentes à capacidade de leitura segundo Rojo (2004). Segundo a estudiosa, a leitura passou por algumas teorias, no início da segunda metade do século passado, a leitura era focada na decodificação, na qual o leitor apenas associava os grafemas em fonemas, era considerado alfabetizado quando conhecia o alfabeto e tinha associado às letras ao som da fala. No decorrer de cinquenta anos, estudos revelaram outras capacidades no ato de ler, a leitura passou a ser vista como um ato de compreensão, envolvendo os conhecimentos de mundo, de práticas sociais e linguísticos. Porém essa compreensão era vista com o foco no leitor e no texto, do texto eram extraídas apenas as informações.

Depois a leitura passou a ser vista como um ato de interação entre o leitor e o autor, o texto deixava pistas e as marcas do autor e era preciso que o leitor colocasse em ação seus conhecimentos prévios para captar as intenções e o sentido do texto.

A leitura, também, permite que confrontemos textos novos com textos já lidos e assim construir um novo texto.

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica** gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (ROJO, 2002, p.03 – grifo da autora)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da leitura é um processo de apropriação das experiências acumuladas desenvolvidas nas práticas sociais, por isso ativa. Portanto, todo trabalho com textos se faz necessário conhecer os conceitos sobre gêneros e tipos textuais, mas antes definiremos a concepção de leitura que subjaz o nosso estudo.

Fundamentamo-nos em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (MEC, 1998, pp.69-70)

A posição do MEC, referente à leitura, explícita a participação ativa do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Além de esperar do mesmo uma resposta seja ela concordando ou não com que o autor diz.

Segundo Koch e Elias (2009), essa concepção de leitura, põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a importância para o ensino da leitura.

Já os estudiosos que utilizamos para definir o conceito de texto foram Schneuwly e Dolz (200), menciona à necessidade de trabalhar com os alunos as diversidades textuais. Ainda, segundo os autores, a escola ao proporcionar diversidade textual no sentido de modelos de práticas de linguagem que circulam no ambiente social têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para os educandos se apropriarem delas. Mas, para isso, precisasse disponibilizar vários tipos textuais, desde as séries iniciais para que o mesmo seja capaz de adquirir conhecimentos específicos de cada gênero para conseguir produzir bons textos.

[...] de um ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos. Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.62)

Schneuwly e Dolz (2004) dividem os textos em cinco tipos textuais, que são narrar “*mimeses da ação através da criação de intriga*”, relatar “*representação pelo discurso de experiências vividas, situada no tempo*”, argumentar “*sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição*”, expor “*apresentação textual de diferentes formas do saber*”, descrever ações “*regulação mútua de comportamento*”. Os gêneros, por serem infinitos, são agrupados dentro dos tipos textuais, conforme suas intenções e funções sociais. Entende-se por gênero, segundo Bakhtin (1979), enunciados relativamente estáveis, criados em diferentes grupos sociais, caracterizados pelo conteúdo, estilo e estrutura composicional.

Para focar a importância do trabalho com leitura desde as séries iniciais, Kleiman (1996), argumenta que para formar um leitor consciente e proficiente, deve-se ensinar ao

aluno que um texto nunca é neutro, ele sempre está rodeado de intenções e marcas que interagem com o leitor. Ao escrever um texto, o autor deixa pistas de sua verdadeira intenção, cabendo ao leitor interpretá-las segundo seus conhecimentos prévios e de mundo e não apenas decodificar as palavras.

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (Kleiman, 1996, p. 51)

Segundo Koch e Elias (2009), na atividade de leitura e produção de sentido de um texto se faz necessário mobilizar vários tipos de conhecimento, os quais se encontram armazenados na memória.

São eles: conhecimento linguístico abarca os aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais. Ele é responsável pela organização do material linguístico, pelo uso dos elementos de coesão em um texto; conhecimento enciclopédico ou conhecimento do mundo são adquiridos no dia a dia através de experiências vividas que se encontram armazenados na memória; e, conhecimento sociointeracional refere-se às formas de interação por meio da linguagem e que engloba mais três conhecimentos: ilocucional (identifica os objetivos ou intenções que um escritor/falante pretende atingir, em situação de interação); comunicacional (refere-se a quantidade de informação necessária ao interlocutor para reconstruir o objetivo do produtor do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa); metacognitivo (permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo interlocutor, dos objetivos com que é produzido); superestrutural ou conhecimento do gêneros textuais (permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos sociais, envolve conhecimento sobre as macroestruturas ou unidades globais que distingue vários tipos de texto, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual vinculado aos objetivos pretendidos).

CORPUS

Em uma das salas da Secretaria Municipal de Educação aconteceu à reunião mensal com os professores coordenadores, supervisores e com apoio pedagógico. A escolha pelo grupo de coordenadores, para realizar as atividades, se deu por ser, também, responsável em promover na escola momentos de estudos que viabilize mudanças dentro da sala de aula, tornando esse tipo de atividade permanente na prática dos professores, na busca de atingir os objetivos desejados.

A reunião foi iniciada pela supervisora responsável pela reunião que ocorre uma vez por mês, no momento reservado para o apoio pedagógico iniciamos com a leitura compartilhada do texto “A Bela Borboleta” de Ziraldo e com apresentação do conteúdo que iríamos trabalhar com eles. No período da manhã, dedicamos a uma breve retomada sobre gêneros e tipos textuais e no período dos tarde demos ênfase nas estratégias de leituras que devem ser ensinadas na escola. Iniciamos com levantamento prévio, dos mesmos, sobre os conhecimentos de gêneros e tipos textuais. Para fundamentar esses conceitos passamos o vídeo “Gêneros Textuais” do Projeto Escrevendo o Futuro, embasado nos agrupamentos de gêneros que devem ser ensinados nas escolas, de acordo com interesse e capacidade de escrita e leitura dos alunos (Schneuwly; Dolz, 2004, p.121).

No período da tarde, iniciamos a reunião com a explanação do texto “Letramento e capacidade de leitura para a cidadania” (Rojo, 2002), o qual já havia sido momento de estudo em outra reunião e, em seguida, dividimos a turma em sete grupos. Cada grupo recebeu o texto e uma comanda de atividade.

Durante a realização das atividades, circulamos entre os grupos para esclarecer algumas dúvidas e acompanhar o desenvolvimento das mesmas. Também, observamos as trocas de experiências no grupo e o comprometimento de todos na realização da atividade proposta.

Após a realização das atividades iniciamos a socialização de acordo com a sequência numérica das comandas.

GRUPO 1

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de compreensão (estratégias)”;
2. Leia o texto Anedotinha (Ziraldo);
3. Identifique no texto e transcreva quais palavras possivelmente o aluno terá dificuldade em compreender;
4. Considerando que o aluno não compreenda o significado de algumas palavras, elabore estratégias de ativação de conhecimento de mundo que possibilite essa compreensão.
5. Realize a atividade com o grupo.

Este grupo destacou duas frases que possivelmente o aluno teria dificuldade de compreender o sentido do texto. São elas: “duzentos e cinquenta cavalos” e “dando água para tropa”. As estratégias elaboradas por elas foram: utilizar um texto informativo; uso de dicionário; uso de filme (Carros) e induzir com adivinhação.

Pela resposta apresentada pelo grupo, verificamos que se preocupou mais em criar situações que promova a aprendizagem do que considerar o conhecimento prévio dos alunos. De acordo com a proposta estabelecida esperávamos que o grupo achasse imprescindível levantar os conhecimentos prévios dos alunos referentes à “tropa” e “cavalos” para compreender o sentido e compreender o texto. De acordo com Kleiman (2002, p.25), “*A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.*”

GRUPO 2

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de compreensão (estratégias)”;
2. Leia o texto Anedotinha (Ziraldo);
3. Levante as hipóteses que possam ajudar a compreender o texto;
4. Considerando as hipóteses levantadas pelo grupo e observando a falta de compreensão de algumas palavras, elabore pelo menos uma estratégia para cada item:
 - a) levantamento de hipóteses;
 - b) localização de informação;
 - c) checagem de hipóteses.

O grupo dois apresentou as seguintes estratégias: informar aos alunos o tema e o objetivo da aula; mostrar o livro Anedotas (suporte do texto), apresentar brevemente o autor Ziraldo e levantar o conhecimento prévio dos alunos referente ao gênero. Depois, realizar a leitura do texto com os alunos, após da leitura perguntar o significado da palavra “tropa e cavalo” e, se necessário, o uso do dicionário.

Este grupo conseguiu atingir alguns dos objetivos propostos como: apresentar aos alunos a proposta das atividades que serão executadas, o suporte do texto (livro Anedotas) e em proporcionar momentos em que os alunos demonstrem o que sabem sobre o gênero. Segundo Rojo (2004), o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do suporte onde se encontra o texto e do gênero, antecipa muito o conteúdo. Porém, gostaríamos de acrescentar a importância de chamar atenção do título da obra antes da leitura, pois segundo Koch e Elias (2009) “*o título é um elemento constitutivo do texto cuja função é, geralmente chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido*”. A partir do título fazemos antecipações, levantamos hipóteses que serão confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura.

Outro aspecto a ser apontado é quando o grupo propõe em apresentar brevemente o autor Ziraldo. Seria importante que promovessem momento em que os alunos demonstrassem se tem ou não conhecimento sobre a obra a ser lida e sobre o autor.

Embora o grupo saliente algumas propostas que considera o aluno com ser ativo, isto é, que participa e constrói um sentido do texto, também se remete a uma prática tradicional ao desconsiderar o que os alunos sabem sobre o autor e o texto.

GRUPO 3

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de compreensão (estratégias)”;
2. Leia o trecho do texto “**Você se parece com minha avó**” – **Rubem Alves** e o texto “**Corrupio**” – **Cenas Infantis**;
3. Elabore uma sequência de atividades que proporcione ao aluno compreender que corrupio é uma palavra que tem mais de um significado, e quem define esse significado é o autor ao escrever um texto de acordo com sua finalidade.

A primeira atividade sugerida pelo grupo foi à leitura dos textos seguido da pesquisa da palavra corrupio no dicionário. Confecção do brinquedo corrupio (barbante e botões) para realizar a brincadeira do corrupio, no pátio da escola. Produzir um texto instrucional com as regras do brinquedo e da brincadeira.

Dentro do esperado, este grupo apresentou proposta de atividades plausíveis de serem realizadas com os alunos de forma que eles percebam que a mesma palavra pode ter significados diferentes e para compreendê-la se faz necessário analisá-la dentro do contexto. Portanto, [...] “*o sentido de um texto não existe a priori, mas é constituído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.*” (KOCH; ELIAS, 2007, p.57 – grifo das autoras).

Cabe acrescentar a importância da última proposta de produzir um texto instrucional o que oportuniza a criança identificar função social deste tipo de texto como instrumento de comunicação social. Além de promover uma atividade em que o aluno sente-se motivado a aprender.

GRUPO 4

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de compreensão (estratégias)”;
2. Leia os textos de Rubem Alves e os verbetes;
3. Discuta em grupo o que os dois textos têm em comum;
4. Elabore uma atividade de produção de texto em que o aluno possa demonstrar a capacidade de compreensão global dos textos.

O grupo sugeriu que iniciasse com a leitura do texto de Rubem Alves e em seguida a leitura dos verbetes. Proporcionar aos alunos a confecção do brinquedo e o momento para a brincadeira. Solicitar aos alunos que escrevam um texto retratando sua experiência vivida durante a confecção do brinquedo e/ou da brincadeira.

Notamos que o grupo se empenhou para realizar uma sequência de atividades que culminasse na produção textual, porém ele poderia ter dado maior ênfase ao conhecimento prévio do aluno e ter resgatado outras brincadeiras antigas antes da leitura do texto.

GRUPO 5

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação e interação);
2. Leia o texto A Bela Borboleta – “**Leitura Comentada, Ziraldo, Abril Educação, 1982**”
3. Identifique no texto “A Bela Borboleta” fatos que remetem a outros textos (intertextualidade);
4. Elabore uma sequência didática, que proporcione ao aluno identificar no texto “A Bela Borboleta” a presença de outros textos (intertexto) e refletir sobre a importância da sua prática de leitura para produzir um texto.

A primeira proposta de atividade sugerida pelo grupo foi um debate entre os alunos sobre a importância de ler e escrever. Depois, fazer a leitura do texto e pedir aos alunos para responderem um questionário de interpretação.

Analisamos que o grupo poderia ter explorado mais o momento da leitura, propiciando um ambiente diferente para aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos sobre o texto “A Bela Borboleta”. Poderia ter feito uma leitura colaborativa para que todos os alunos se sentissem motivados a participar fazendo antecipações, levantamentos de hipóteses e, que no decorrer da leitura, seriam confirmadas ou não, baseadas nas marcas linguística presentes no texto. Explorar as imagens; discutir quem são os personagens, de quais histórias eles se originam, qual o papel de cada personagem, qual a intenção do autor ao colocar esses personagens, porque eles se reúnem, porque a Bela Borboleta não quer ser libertada. Perguntarem se gostaram ou não da história e por quê? E até propor um final diferente.

[...] **a intertextualidade** é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH; ELIAS, 2007, p.86 - grifo das autoras)

GRUPO 6

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto” (interpretação e interação);
2. Observe a capa do livro “História de dois amores” – Ziraldo (imagem 1)
3. Levante estratégias de leitura que leve o aluno a criar hipóteses sobre as possíveis leituras das imagens; (imagem 1)
4. Partindo das hipóteses levantadas, produza um texto a partir da imagem 2.

O grupo seis elencou as seguintes estratégias de leitura: ativação de conhecimento de mundo, com as seguintes perguntas: o que vocês estão vendo nessa capa? Como vocês reconheceram esse animal? O que mais vocês observam na capa? Vocês acham que o livro conta a história desse animal? Observaram também, a antecipação ou predição de conteúdo: qual é o assunto do livro? Por que você acha que é esse o assunto? Que outro assunto pode ser tratado no livro?

Em seguida criaram um texto coletivo sobre o casal de elefante que queriam juntar suas orelhas e passar a vida voando, felizes e apaixonados.

O grupo se envolveu na atividade, criando um clima bem romântico na hora da leitura do texto. Foi muito bom!

Observamos como é importante o trabalho em grupo, pois considerar que os conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro implica aceitar uma pluralidade de leitura e de sentido ao mesmo tempo devido “*o lugar social em que vive, vivências, relação com o outro, valores da comunidade e conhecimentos linguísticos*”, (Koch e Elias, 2009, p. 19). Este momento de interação, trocas de informações, de acordos ao acatar a opinião do outro e estabelecer uma que represente o ponto de vista do grupo, é o que se espera do leitor ativo.

GRUPO 7

1. Leia o trecho do texto sobre “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto” (interpretação e interação);
5. Explore o livro: “**Leitura Comentada, Ziraldo, Abril Educação, 1982**”
 2. “Literatura comentada”.
 3. Dividam-se em dois grupos;
 4. Grupo 1- Levantem questões estabelecendo prazer e afeto para que leiam o livro;
 5. Grupo 2- Levantem questões estabelecendo relação de discordância e críticas

O grupo sete subdividiu-se em dois, sendo um grupo responsável em convencer o leitor a ler o livro e o outro a não ler o livro. O grupo a favor fez as seguintes colocações: o livro é de fácil compreensão; a linguagem é popular; o autor é conhecido pelos quadrinhos de jornais e livros infantis e é brasileiro; há variedade de texto com diferentes temas que permite o leitor selecionar o que mais lhe interessar; os temas por serem populares estimula o gosto pela leitura. Já, o segundo grupo argumentou que: o livro não apresenta atrativos; não tem imagem; não é colorido; as páginas estão amareladas e as letras são pequenas; alguns textos são de difícil compreensão; os temas não se relacionam com a atualidade.

A apresentação desse grupo foi muito interessante, pois se formou um debate entre eles, o que despertou a curiosidade dos outros grupos para conhecerem o livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que durante toda a realização das atividades o interesse dos Professores Coordenadores em realizar as atividades e em trocar as experiências com os demais. Como uma atividade complementava a outra, percebemos a curiosidade de um grupo saber a proposta do outro grupo.

Como a intenção foi de construir um contexto de aprendizagem mediante a interação dos participantes para confrontar ideias, aceitar a opinião do outro, estudar juntos e, por fim, enfatizar a importância do ensino das estratégias de leitura para a compreensão de um texto, acreditamos ter conseguido o nosso objetivo.

Concluímos que foi gratificante proporcionar a eles esse estudo e essa troca de conhecimentos. Pois, a partir do momento em que vivenciamos um aprendizado passamos a enxergá-lo com mais atenção e nos desperta um olhar mais cuidadoso. Pensamos que ficou esclarecida a necessidade e a importância de trabalhar as capacidades de leitura com os alunos para possam ler além do texto e enxergar as vozes que estão por trás de cada leitura, isto é, realizar uma leitura crítica.

Portanto, a efetiva mudança da prática de aula, na busca de um ensino que atinja os objetivos propostos, depende muito do conhecimento das atuais teorias que fundamentam as ações do professor. E só através de uma formação contínua e recíproca de todos que estão inseridos na educação, principalmente do Professor Coordenador que tem a função de auxiliar e intervir na ação dos professores, para garantir um ensino de qualidade aos alunos.

BIBLIOGRAFIA

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexão sobre uma Experiência Suíça in: **Gêneros orais e escritos na escola** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática** – 4ª Ed. – Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura** - 8ª Ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto** – 2ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2007.

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - GESTAR I – **Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à aprendizagem** – AAA5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ROJO, R. H. R., A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, PP. 31-52 SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

SOLÉ, I., **Estratégias de Leitura**. - 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

Zirald, A. P. **Leitura Comentada**, Abril Educação, 1982.

<http://www.escrevendoofuturo.org.br>

<http://www.rubemalves.com.br/voceseparececomaminhaavo.htm>

<http://www.sandruginle.com.br/brincadeiras.php?sessao=Brincadeiras>

ANEXOS:

Atividade 1 (Fonte: PDE Gestar I – LP – AAA5)

O caipira andava ao longo da estrada seguido de dez cavalos. Nisso vem um automóvel e o motorista grita para o caipira:

— Você tem dez. Mas eu tenho duzentos e cinquenta cavalos! — E — vrrrruuuu! — saiu em disparada!

O caipira continuou seu passo. E lá na frente estava o carro virado dentro do rio, ao lado da ponte.

Aí o caipira falou pro motorista:

— Oi, cumpadre! Dando água para a tropa, é?



Atividade 2

O caipira andava ao longo da estrada seguido de dez cavalos. Nisso vem um automóvel e o motorista grita para o caipira:

— Você tem dez. Mas eu tenho duzentos e cinquenta cavalos! — E — vrrrruuuu! — saiu em disparada!

O caipira continuou seu passo. E lá na frente estava o carro virado dentro do rio, ao lado da ponte.

Aí o caipira falou pro motorista:

— Oi, cumpadre! Dando água para a tropa, é?




caipira. S. 2 g. 1. *Bras.* S. Habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos. [Sin., sendo alguns regionais: *capiau, casca-grossa, jeca, matuto, mocorongo, roceiro, sertanejo*.]

tropa. S.f. 1. Conjunto de muitas pessoas agrupadas; multidão. 2. Conjunto de soldados. 3. *Bras.* Caravana de animais equídeos, especialmente os de carga.

Fonte: PDE Gestar I – LP – AAA5

Atividade 3

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira. 2ª edição - revista ampliada

corrupio. S. m. 1. Nome dado às diversas brincadeiras infantis e, em particular, àquela em que a pessoa, segurando a criança pelas duas mãos, rodopia juntamente com ela, rapidamente em círculos diminutos, ou aquela em que duas crianças de mãos dadas, braços esticados e os pés de cada uma em frente dos da outra, rodopiam velozmente. 2. Espécie de cata-vento de penas ou de papel, para crianças.

Definição 2

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Multidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira. 1977.

Definição 3

Francisco da Silveira Bueno. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: FAE. 1986.

corrupio. S.m. Designação de vários jogos de criança; espécie de cata-vento de penas ou papel, para crianças.

corrupio S.m. Brinquedo em que duas crianças, de mãos dadas e braços esticados, rodopiam rápido.

Fonte: PDE Gestar I – LP – AAA5

Atividade 4



CORRUIPIO

Número de participantes: 2

Faixa-etária: acima de 5 anos

Espaço físico: médio, de preferência com grama ou areia para as crianças não se machucarem

Curiosidades:

Uma das razões que levam as crianças a gostarem tanto de brincar de corrupio é justamente o fato de saírem de seu estado normal e se sentirem tontas e caírem. É interessante também a necessidade de um parceiro que divida essas sensações, que vividas isoladamente não teriam a mesma diversão. É uma brincadeira relativamente perigosa, muito popular no Brasil em quase todas as regiões. A criança ludicamente exercita os movimentos amplos e a lateralidade.

Descrição:

Duas crianças se colocam uma em frente da outra e esticam os braços, segurando uma com a mão na outra em forma de concha, uma delas com a mão voltada para cima e a outra em sentido contrário. Pondo toda força neste enlace, o par rodopia cada vez mais rápido, com os músculos tensos e com os corpos inclinados para trás, até sentirem vertigem e se soltarem completamente tontas e caindo às vezes no chão.

<http://www.sandraguine.com.br/brincadeiras.php?sessao=Brincadeiras>

Você se parece com a minha avó?

RUBEM ALVES

Minha mãe fazia petecas, obras de arte. E sabem com o quê? Pois pasmem. Com palha de milho. O milho, mesmo depois de debulhado, tinha mil serventias. Podia queimar no fogão de lenha. Dá um fogaréu bonito que apaga logo, se for deixado só. Como certas pessoas, o milho precisa de um fogo de fora para queimar. Daí a expressão ‘fogo-de-palha’: entusiasmos ardentes - especialmente os amorosos - que são de curta duração. Os sabugos, os meninos brincavam com eles. Viravam boizinhos que puxavam carrinhos. Cada sabugo tinha um nome. As palhas de dentro eram alisadas pelos homens com o canivete e usadas para fazer cigarros de fumo de rolo. Mas houve alguém, artista desconhecido, que olhou para as palhas do milho e viu petecas. Era feitas assim. Primeiro se pegava um cavaco, no monte de lenha cortada, que fosse quadradinho. Depois se envolvia o dito cavaco com várias folhas de palha de milho, apertadas, formando uma almofadinha. A seguir, mais palhas iam sendo colocadas sobre essa almofadinha, sem enrolar, deixando as pontas soltas para cima, como se fossem um pescoço. O pescoço, bem amarrado e aparado, a peteca estava quase pronta. Faltavam as penas que a gente procurava no galinheiro. Se não houvesse penas soltas, pobres galinhas: a gente arrancava as de que se precisava. São as penas que garantem que a peteca vá cair do jeito certo. Enfiavam-se as penas na ponta do pescoço aparado - e eis uma peteca! É uma arte perdida. Encontrei uma, numa loja de artesanato em Florianópolis, que comprei. Não é tão perfeita como aquelas que minha mãe fazia. Olho para a peteca, me lembro da minha mãe.

Ela fazia também corrupios. Um corrupio se faz assim. Procura-se um botão bem grande, que tenha pelo menos dois furos. Várias vezes roubei botões dos paletós do meu pai. Ele nunca reclamou ou nunca percebeu. Era distraído, não se importava com um paletó sem botão. Imagino que os netos do senador Sarney, em virtude do seu hábito de usar jaquetões, têm a grande felicidade de dispor de muitos botões a serem roubados. Ele nunca vai notar. O fato, entretanto, é que as crianças de hoje não são como as de antigamente. Não se entusiasma com botões de paletó. Mas, voltando ao corrupio. Toma-se o botão. Passa-se um fio de barbante de 40 centímetros por um dos furos e outro igual pelo outro. O botão fica no meio. Dão-se nós nas pontas dos barbantes. Aí, segurando as pontas dos barbantes amarrados, a gente gira os barbantes no mesmo movimento de ‘pular corda’. Os barbantes ficam enrolados. Aí a gente puxa firme os barbantes, no sentido do exterior. Os barbantes desenrolam e o botão gira. Gira tão rápido que chega a zunir. O ar, passando pelos furos, assobia. É terapêutico brincar com corrupio.

Você achou tudo isso bobagem? Então, você se parece com a minha avó. Trate de se salvar. Repita comigo a reza da Adélia: ‘Meu Deus, me dá cinco anos, me cura de ser grande...’ (Correio Popular, Caderno C, 17/12/2000.)

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira. 2ª edição - revista ampliada

corrupio. *S. m.* 1. Nome dado às diversas brincadeiras infantis e, em particular, àquela em que a pessoa, segurando a criança pelas duas mãos, rodopia juntamente com ela, rapidamente em círculos diminutos, ou aquela em que duas crianças de mãos dadas, braços esticados e os pés de cada uma em frente dos da outra, rodopiam velozmente. 2. Espécie de cata-vento de penas ou de papel, para crianças.

Definição 2

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Multidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira. 1977.

corrupio. *S. m.* Designação de vários jogos de criança; espécie de cata-vento de penas ou papel, para crianças.

Definição 3

Francisco da Silveira Bueno. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: FAE. 1986.

corrupio *S. m.* Brinquedo em que duas crianças, de mãos dadas e braços esticados, rodopiam rápido.

Você se parece com a minha avó?

RUBEM ALVES

Minha mãe fazia petecas, obras de arte. E sabem com o quê? Pois pasmem. Com palha de milho. O milho, mesmo depois de debulhado, tinha mil serventias. Podia queimar no fogão de lenha. Dá um fogaréu bonito que apaga logo, se for deixado só. Como certas pessoas, o milho precisa de um fogo de fora para queimar. Daí a expressão 'fogo-de-palha': entusiasmos ardentes - especialmente os amorosos - que são de curta duração. Os sabugos, os meninos brincavam com eles. Viravam boizinhos que puxavam carrinhos. Cada sabugo tinha um nome. As palhas de dentro eram alisadas pelos homens com o canivete e usadas para fazer cigarros de fumo de rolo. Mas houve alguém, artista desconhecido, que olhou para as palhas do milho e viu petecas. Era feitas assim. Primeiro se pegava um cavaco, no monte de lenha cortada, que fosse quadradinho. Depois se envolvia o dito cavaco com várias folhas de palha de milho, apertadas, formando uma almofadinha.

A seguir, mais palhas iam sendo colocadas sobre essa almofadinha, sem enrolar, deixando as pontas soltas para cima, como se fossem um pescoço. O pescoço, bem amarrado e aparado, a peteca estava quase pronta. Faltavam as penas que a gente procurava no galinheiro. Se não houvesse penas soltas, pobres galinhas: a gente arrancava as de que se precisava. São as penas que garantem que a peteca vá cair do jeito certo. Enfiavam-se as penas na ponta do pescoço aparado - e eis uma peteca! É uma arte perdida. Encontrei uma, numa loja de artesanato em Florianópolis, que comprei. Não é tão perfeita como aquelas que minha mãe fazia. Olho para a peteca, me lembro da minha mãe.

Ela fazia também corrupios. Um corrupio se faz assim. Procura-se um botão bem grande, que tenha pelo menos dois furos. Várias vezes roubei botões dos paletós do meu pai. Ele nunca reclamou ou nunca percebeu. Era distraído, não se importava com um paletó sem botão. Imagino que os netos do senador Sarney, em virtude do seu hábito de usar jaquetões, têm a grande felicidade de dispor de muitos botões a serem roubados. Ele nunca vai notar. O fato, entretanto, é que as crianças de hoje não são como as de antigamente. Não se entusiasmam com botões de paletó. Mas, voltando ao corrupio. Toma-se o botão. Passa-se um fio de barbante de 40 centímetros por um dos furos e outro igual pelo outro. O botão fica no meio. Dão-se nós nas pontas dos barbantes. Aí, segurando as pontas dos barbantes amarrados, a gente gira os barbantes no mesmo movimento de 'pular corda'. Os barbantes ficam enrolados. Aí a gente puxa firme os barbantes, no sentido do exterior. Os barbantes desenrolam e o botão gira. Gira tão rápido que chega a zunir. O ar, passando pelos furos, assobia. É terapêutico brincar com corrupio.

Você achou tudo isso bobagem? Então, você se parece com a minha avó. Trate de se salvar. Repita comigo a reza da Adélia: 'Meu Deus, me dá cinco anos, me cura de ser grande...' (Correio Popular, Caderno C, 17/12/2000.) <http://www.rubemalves.com.br/voceseparececomaminhaavo.htm>

Atividade - 6

