

## **É POSSÍVEL FORMAR LEITORES NA ESCOLA?**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela. UFMT. MT. Brasil.

anancvilela@ibest.com.br

Prof.<sup>a</sup> Regiane Meres Menezes Brites. E.E. Barão de Melgaço. MT. Brasil.

regianemeres@hotmail.com

Eixo Temático: Alfabetização e Infância.

### **RESUMO**

O relato de experiência, em andamento, aborda a formação de crianças leitoras, do 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do presente texto é relatar as atividades que proporcionam a formação de leitores e a promoção da leitura na escola. A experiência mostra que a formação de leitores requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilha seus textos e, ainda, na construção de um percurso leitor próprio, mediado pelo professor rumo à autonomia dos estudantes.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Leitura, Comportamento Leitor.

### **ABSTRACT**

This report presents an ongoing experience on the formation of young readers, children of the fourth year of elementary school. This text aims to describe this work, the activities developed that allowed the readers formation and promoted reading at school. The experience shows that readers formation requires a significant investment in the construction of a community that shares their texts and, also, of a self reading history, mediated by the teacher towards the students' autonomy.

**Key-words:** Literacy, Reading, Reader behavior

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

O presente trabalho é um relato de experiência sobre a formação de crianças leitoras de uma escola pública, de Cuiabá/MT, com alunos da 1ª fase do 2º ciclo (4º ano) do Ensino Fundamental. Dessa forma, centramos o relato na apropriação, pelos alunos, dos comportamentos de um leitor.

Seguindo a perspectiva da pesquisadora argentina Delia Lerner (2002), de que comportamento leitor é a dimensão social da leitura, ou seja, são as atitudes relacionadas a valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler formulamos algumas perguntas como condutoras do nosso objetivo: Qual o papel do professor nas aulas de leitura? Qual o papel dos alunos nessas aulas? Que atividades são apropriadas para ajudar o aluno a se tornar um leitor autônomo? Como organizar o tempo didático para privilegiar a formação de leitores?

Para responder a essas questões foi usada como metodologia de trabalho: pesquisa bibliográfica acerca da leitura; observação das práticas de leituras da professora e dos alunos e análise das propostas e intervenções didáticas estabelecidas pela professora para a apropriação de comportamentos leitores pelos alunos.

O relato está composto, primeiramente, de pressupostos teóricos dos especialistas da área, como: Lerner (2002), Smith (2003), Jolibert (1994), entre outros. Seguido do diagnóstico dos alunos ao começarem o ano letivo de 2015, no que diz respeito a leitura. O relato das experiências vividas em sala de aula e, por fim, as considerações finais das observações e análises do trabalho.

## **REVISITANDO A TEORIA**

Os estudos sobre a leitura, cada vez mais, vêm sendo incisivos em apontar que a formação de leitores não pode se apoiar em estudos de métodos, mas sim na compreensão dos processos cognitivos que as crianças desenvolvem durante a aprendizagem da linguagem escrita. Novas perspectivas para a alfabetização com foco na aprendizagem, na interação e pelo contato/acesso a materiais escritos que circulam socialmente.

Pesquisadores e especialistas contemporâneos, defendem e concordam que o processo da alfabetização e principalmente a leitura, não pode mais ser concebida como decodificação e sim como uma intensa atividade mental em busca de atribuir sentidos, de compreender a linguagem que se escreve. Dessa forma, a leitura é vista como uma prática social que acontece em lugares distintos e com propósitos e objetivos também distintos.

Frank Smith (2003) pontua que ler é “ter questões relevantes a fazer (que o texto pode responder) e de ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas destas questões” (p. 200). Lemos um texto com uma finalidade definida e é essa finalidade que permite compreender ou não o texto. Para o autor, ler não é identificar letras, palavras ou significados, nem pronunciar letras ou palavras individuais.

A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso. (SMITH, 2003, p. 201)

Para Smith (2003), a leitura depende da previsão e de questionamentos. A Previsão é a base para a compreensão do mundo, abrangendo nosso entendimento da linguagem escrita.

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. (ibid. p. 34)

A previsão, segundo o autor, é fazer perguntas sobre aquilo que queremos ler, e compreender significa sermos capazes de responder algumas dessas perguntas. Assim, para ler é necessário que os olhos vejam algo impresso na página e envie ao cérebro (informação visual), mas as informações visuais, por si só, não se caracterizam a leitura. É preciso conhecimento sobre a linguagem, porque a leitura requer do leitor o processamento de informações que se encontram “além dos olhos”, isto é a informação não-visual, constituída do conhecimento do assunto, conhecimento da língua, e experiências do leitor.

A leitura depende, mais da informação não-visual, do que da leitura visual, contrariando o que se verifica nas práticas tradicionais que investem a atenção na informação visual do texto, priorizando a decodificação das palavras em detrimento da significação do texto.

A leitura “envolve uma combinação entre a informação visual e não-visual. Ela é a interação entre o leitor e o texto” (SMITH, 2003, p. 86), a insuficiência da informação não-visual torna a leitura difícil ou até mesmo impossível. A leitura compreensiva está diretamente ligada ao conhecimento que temos e aos questionamentos que fazemos ao texto.

Para Lerner (2002) a leitura e a escrita têm dois propósitos, um é o propósito didático e se dá em âmbito escolar se refere ao conhecimento que o aluno precisa aprender para utilizar em sua vida futura e o outro o propósito comunicativo que se refere a ler e escrever para conhecer outros mundos ou se comunicar e são situações muitas vezes excluídas do âmbito escolar. Para essa autora há um “abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita” (LERNER, 2002, p. 33).

Na escola as práticas de leitura têm função inversa das práticas de leitura que ocorrem na sociedade, isto é, lemos para divertir, informar, comunicar, apreender, entre outros.

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar - se transforma em objeto de ensino. Ao se transformar em objeto de ensino, o saber ou a prática de ensinar se modificam: é necessário selecionar-se algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se a certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos (ibid., p. 34)

Um dos principais propósitos da leitura e da escrita na construção do objeto de ensino pela escola é o “de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita” (ibid., p. 56), sendo assim o objeto de ensino deve ser tomado levando em conta as práticas sociais.

Para formar crianças leitoras é preciso ser acrescentado na organização do currículo, os conhecimentos inerentes ao exercer dessas práticas e, assim, mostrar ao professor quais os conhecimentos que mobilizam ao exercer tais práticas, quais conteúdos aprendem enquanto atuam como leitores.

Para evitar conflitos como esses, o professor pode propor a leitura por meio de projetos didáticos, fazendo com que os alunos se envolvam e o obrigatório passa a não sê-lo. Também é importante que sejam dedicados momentos para uma atividade permanente ou periódica em que seja livre a escolha de um livro a ser lido pelos alunos em sala de aula. Agindo dessa forma o professor deixa o processo de leitura livre para a escolha do aluno.

A pesquisadora Jolibert (1994) afirma que “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, [...] é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real [...] é fazer hipóteses de sentido [...] verificar” (p. 15). A autora comenta que as situações de leitura nas escolas não podem acontecer como antes e acrescenta “lê-se a todo o momento durante o dia em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso” (p.31).

Segundo a autora não se lê para aprender a ler e sim se lê para atender a um interesse imediato, tais como para responder a necessidade de viver com os outros, na sala e na escola,

comunicar, descobrir informações das quais necessita, alimentar e estimular o imaginário, entre outros.

No que se refere à formação de leitores Jolibert defende que as crianças antes mesmo de ler o texto, coletam indícios somente pelo fato de olhar e observar e é por meios deles que formularam hipóteses e questionamentos sobre o texto. Os indícios dizem respeito a uma situação de vida: por qual caminho o texto chegou à escola? Em que momento?

Dessa forma, ao observar os indícios, que não são palavras, reconhecem o suporte, o formato, se impresso, mimeografado ou manuscrito, se há ilustração ou não, se contem ou não um grande número de linhas, se é uma página, um folheto ou um livro até chegar à leitura do texto propriamente dita que vai suprir a necessidade primeira para aquela leitura, que pode ser feita pelo professor no caso de os alunos não serem leitores convencionais e/ou pelo próprio aluno.

Por ser a leitura uma operação mental envolve a mobilização de diferentes estratégias cognitivas, antes, durante e após a leitura entre elas: identificar, relacionar, comparar, deduzir, emitir hipóteses, conferir hipóteses, reproduzir, memorizar, entre outros.

### **A LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

No início do ano letivo de 2015, foi realizada uma avaliação diagnóstica inicial com uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental composta por 36 alunos. A avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa contemplava três eixos (Leitura, Produção de textos e Análise Linguística) estabelecidos pelos documentos e programas oficiais (Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)).

A avaliação diagnóstica inicial em Língua Portuguesa teve por objetivo mostrar ao professor o conhecimento de cada criança e o perfil de toda turma no que se refere aos conteúdos de cada eixo, respondendo a duas questões básicas: que conhecimentos de Língua Portuguesa o aluno inicia o 4º ano do Ensino Fundamental? Os conhecimentos de Língua Portuguesa que o aluno aprendeu até o 3º ano do Ensino Fundamental são as estabelecidas para esse ano? Dessa forma, essas questões guiaram a definição do instrumento de avaliação aplicado na turma em questão.

Os dados coletados na avaliação diagnóstica permitiu avaliar o nível de conhecimento de cada aluno levando em consideração as metas e os conhecimentos estabelecidos como “ponto de chegada” do 3º ano. Possibilitou, ainda, coletar dados relevantes sobre cada aprendiz e da turma em geral e, assim, balizar o trabalho pedagógico,

desde o planejamento sobre “o que e como trabalhar” visando o alcance dos objetivos estabelecidos nos PCNs.

No eixo da leitura a concepção que orientou as questões é de que ler é uma prática social de processamento cognitivo, individual para atribuição de sentidos ao escrito. Foram avaliados os seguintes aspectos: compreender textos lidos; antecipar conteúdo de textos lidos em função do seu suporte, gênero e contextualização; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; construir a compreensão global do texto lido localizando informações explícitas e implícitas; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto lido; identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

O instrumento de avaliação diagnóstica utilizado foi retirado do Caderno de Avaliação do PNAIC destinado ao 3º ano encontra-se em anexo.

Os dados coletados evidenciaram que 86% dos alunos decodificavam o texto, mas apresentavam dificuldades em compreendê-lo globalmente; 14% dos alunos, a minoria portanto, liam compreensivamente o texto localizando informações explícitas em textos de diferentes gêneros, realizavam inferências em textos lidos e conseguiam estabelecer relações de intertextualidade entre textos.

Esses dados revelavam e desvelavam que, os alunos não tinham domínio ou não consolidaram os aspectos da leitura compreensiva que deveriam ter sido aprendidos até o 3º ano.

Acrescente-se a isso os dados coletados sobre o eixo da oralidade que se fez por meio de observações e registros durante atividades de: roda de conversa, leitura deleite e leitura pelos alunos. Nessa observação percebemos que os alunos relutavam em participar de interações orais questionando, sugerindo, argumentando, e respeitando os turnos da fala. Não escutavam com atenção textos de diferentes gêneros e não analisavam a pertinência e consistência de textos orais, considerando as finalidades e características do gênero. Como trabalhar com essa turma, no que se refere à leitura, tornando os alunos leitores competentes e autônomos, capazes de analisar, apreciar variados textos, além de desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura, bem como, avaliar ética e afetivamente os textos, fazendo extrapolações? Estes eram alguns dos desafios que se apresentavam no início do ano letivo.

Com as aprendizagens até então apresentadas pelos alunos ficou estabelecido que seria preciso criar outras condições didáticas capazes de tornar a sala de aula um âmbito propício para a leitura, abrindo para todos os alunos as portas de mundos possíveis e

construindo um caminho para que todos possam percorrê-lo tornando-se, assim, cidadãos da cultura escrita.

Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de se atrever a romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir, pelo menos com duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível e retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas. Criar essas condições requer por em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais [ou permanentes], sequências didáticas e atividades independentes [atividades de sistematização e atividades ocasionais] que coexistem e se articulam ao longo do ano escolar. (LERNER, 2002, p. 87)

O planejamento de curso articulando essas diferentes modalidades favoreceu tanto os alunos nos seus processos de aprendizagem tornando-a mais significativa, quanto o trabalho pedagógico docente, evitando a fragmentação do conhecimento, tornando possível a retomada da discussão de um assunto ou conteúdo não assimilado pelos alunos e ainda, ajudando o professor a pensar no progresso dos alunos.

Dessa forma, o planejamento refletia as escolhas, as intencionalidades, os conteúdos, os textos, o tempo e o ritmo a ser seguido para realização de cada trabalho. Foram propostas **atividades permanentes**: leitura diária realizada pelo professor, de diferentes gêneros; roda de leitores, realizada semanalmente; **sequências didáticas**: contos tradicionais, fábulas, verbetes de enciclopédia, contos de assombração, notícias e bilhetes; **projetos didáticos**: cartas e fichas técnicas; **atividades de sistematização**: traços que caracterizam algum gênero textuais, leitura com procedimentos ligados a antecipação de conteúdos (Este texto trata de que assunto? É uma história? É uma notícia?) e com pausas protocoladas (Interrompendo no meio de uma história e perguntando aos alunos o que eles acham que vai acontecer), leitura com procedimentos ligados a inferência (buscando a intertextualidade em conhecimentos que já tem sobre o tema, sobre a língua, sobre a sociedade em geral e de sua própria experiência de vida), leitura explorando os componentes formais do texto: sua estrutura composicional, isto é, seus elementos constitutivos em partes, os recursos linguísticos empregados (o discurso direto e indireto, os tempos verbais que utiliza, se tem frases curtas ou longas), os recursos expressivos e literários a que recorre (rimas, jogo de palavras, linguagem figurada).

O início das atividades foi desafiador, pois os alunos não estavam habituados a ler compreensivamente. Houve certa rejeição pela leitura diária pelo professor, pois os alunos ignoravam a leitura. No entanto, um conselho valia para o professor:

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica... Proibir-se completamente “rodear o assunto”. Leitura presente. Ler e esperar. Não se força uma curiosidade, desperta-se. Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar outra pergunta. Se o pedagogo em mim fica chocado por não “apresentar a obra no seu contexto” persuade-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto, é o dessa *classe*. Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela! (PENNAC, 1993, p. 121.)

No decorrer do primeiro semestre as atitudes de somente pedir atividades de longas cópias, conversas paralelas, brigas e deboches, procurar uma mensagem moral para o texto lido foram, timidamente, sendo substituídas por alguns comportamentos leitores: gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros; acompanhar as leituras feitas pelo professor; indicar e argumentar em defesa de livros preferidos; compartilhar livros proferidos; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais que ampliam a compreensão leitora (buscando outros textos do mesmo autor, do mesmo tema ou outros livros da mesma editora); avaliação ética e afetiva do texto, concordando ou não com o texto lido, fazendo extrapolações pertinentes (isto é, projetando o sentido do texto para outras vivências, outras realidades)...

A formação de leitores é fruto de um trabalho contínuo durante o processo de escolarização, não se restringindo a apenas um momento de leitura durante o período de aulas. A formação de leitores é muito mais que colocar livros à disposição de crianças nos “cantinhos da leitura” e insistir para que compreendam a importância desse capital cultural e sejam seduzidos pela leitura. Essas iniciativas, que sustentam muitos projetos de “despertar o gosto pela leitura”, não obtêm os efeitos desejados, pois se preocupam prioritariamente com a ampliação do acesso, mas não atentam para dois aspectos importantes: a qualidade dos textos oferecidos para as crianças e o exemplo de comportamento leitor transmitido pelo professor.

### **ALGUMAS QUESTÕES**

Os estudos realizados revelam que a formação de leitores continua sendo um dos desafios para a educação básica. E que a escola continua sendo responsabilizada exclusivamente por essa tarefa apesar de não ser a única instância formadora de leitores, mas é a principal.



Assim, em pleno século XXI, a alfabetização ainda se constitui em um dos temas mais discutidos na área educacional na busca de soluções para esse grave problema do reiterado fracasso da escola em formar leitores e autores de textos competentes e autônomos.

Os dados revelados no relato de experiências evidenciam que a escola continua formando codificadores e decodificadores e não forma leitores e produtores de textos inseridos na cultura escrita. Apesar de relevantes providências pelos sistemas de ensino ao longo dos anos e, em especial, nas últimas décadas, visando reverter esse quadro, através de cursos de formação continuada, como o Pró-Letramento, PNAIC, TRILHAS, as práticas pedagógicas continuam ancoradas em teorias extremamente conservadoras. Dessa forma, a formação de leitores e escritores encontra-se apenas nos discursos oficiais e pedagógicos, não conseguindo chegar às salas de aulas, principalmente do ciclo de alfabetização.

Necessário se faz pensar que a formação de leitores requer professores leitores que sejam capazes de seduzir seus alunos para o mundo da cultura escrita. Requer, ainda, cursos de formação continuada que exijam profissionais competentes capazes de auxiliar os professores na reflexão da sua prática pedagógica articulando-a com a teoria, bem como o acompanhamento e monitoramento do trabalho do professor alfabetizador. Assim, os cursos de formação de professores devem ser locais de interação, interlocução, constituição de conhecimento, troca de saberes baseados na interdiscursividade.

É necessário, ainda, que a sala de aula seja um espaço que favoreça a interação e que instaure a produção de conhecimento na/pela escrita, onde falar, ler, escrever, perguntar, questionar, responder, consultar, experimentar, fazer, desfazer, seja possível desde a Educação Infantil. Para tanto, é necessário que o professor assuma o papel de um profissional reflexivo que planeja seu ensino, observa e analisa o que acontece na aula e faz os ajustes necessários visando a consecução dos objetivos.

Nesse cenário, como na experiência relatada, as crianças tem a oportunidade de vivenciar um trabalho de aprendizagem de leitura e escrita como um processo discursivo, no qual aprendem a ouvir o outro e entendê-lo pela leitura, aprendem a dizer o que pensam para o outro, pela escritura, conforma propõe Smolka (1993). Praticam a leitura em diferentes situações em que se fazem necessárias, com diferentes objetivos e funções. Aprendem a serem enunciadores dizendo suas palavras a interlocutores reais que desejam ouvi-los e compartilhar conhecimentos e informações. Aprendem a respeitar os colegas, compartilhar tarefas, conhecimentos e materiais. Aprendem a apreciar a leitura de contos, de histórias, de poemas, aprendem a buscar informações em enciclopédias e livros científicos, entre outras tantas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. ano 1. unid. 1. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio À Gestão Educacional. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLASSE de aceleração. **Ensinar pra valer!** Avaliação. São Paulo: FDE. 1996.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** São Paulo: Artmed, 1994.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SMITH, Frank. (1989). **COMPREENDENDO A LEITURA:** Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, Ana Luisa. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1993.

## ANEXO

ESCOLA .....

ANO .....

NOME .....

Lê o texto abaixo e em seguida responde as perguntas 1 a 5:

### O pato poliglota

A menina ficou muito alegre quando ganhou o cachorro de presente.

Ela não suspeitava que ia dar confusão.

Acontece que já tinha um gato na casa. E os dois bichos juntos brigaram feto cão e gato.

A menina não demorou a descobrir que o desentendimento entre os dois se devia ao fato de falarem línguas diferentes.

Procurou um meio de modificar a situação. Quem procura, acha. Descobriu a Escola do Pato Poliglota, onde se ensinavam muitas línguas.

O pato poliglota era capaz de conversar com os perus em glu-glu com rara perfeição.

Falava o piu-piu tão bem com os pintinhos que Dona Galinha quis tomar umas lições e, assim, se entender ainda melhor com os filhotes.

O pato poliglota falava correntemente o quá-quá (sua língua original), o rom-rom, o miau, o au-au, o glu-glu, o piu-piu, o mé, além de se fazer entender em outras tantas línguas.

Conversava com os sapos, em noites de serenata, como se fosse um deles.

Muito estudioso, havia feto um curso na mesma escola da serra tico-tico, para poder papear com as cigarras.

A menina matriculou cachorro e gato na Escola do Pato Poliglota.

O resultado foi assombroso. Em pouco tempo o gato falava o au-au (com sotaque) e o cachorro falava o miau (um pouco rouco).

Daí pra frente se entretinham em longos papos, a ponto de haver uma pontinha de ciúme na menina.

Ela, então, se matriculou também na Escola do Pato Poliglota, onde aprendeu as línguas dos seus dois amigos.

Hoje – que engraçado! – cada qual pode falar sua própria língua sem problemas, pois os outros vão entender perfeitamente.

COELHO, Ronaldo Simões.

**O pato poliglota.** São Paulo: Anglo, 2011.

**1. Qual é o nome da escola onde a menina matriculou o cachorro e o gato?**

.....

**2. Na história o autor diz que "o resultado foi assombroso" porque:**

- O cachorro e o gato ficaram com medo do professor.
- O cachorro e o gato resolveram assustar as crianças.
- O cachorro e o gato aprenderam muito rapidamente a língua um do outro.
- O cachorro e o gato gostaram muito dos colegas que conheceram na escola.

**3. Quando o autor diz os dois bichos, ele está falando sobre:**

- O pato e a galinha.
- O cachorro e o gato.
- O pintinho e o cachorro.
- O peru e a galinha.

**4. Por que o cachorro e o gato brigavam?**

.....

.....

**5. Se você fosse dono(a) do cachorro e do gato, também teria se matriculado na Escola do Pato Poliglota? Por quê?**

.....

.....

.....

Lê o texto abaixo e em seguida responde as perguntas 6 a 9:

#### O bicho do bico enorme

As cores vivas e o bico enorme são as marcas do tucano. O animal encanta a criançada que fica se perguntando como ele consegue comer com um bico tão enorme e que pode chegar a medir até 22 centímetros. Imagina só! Ele prende o alimento na ponta do bico e logo em seguida joga a cabeça para trás, então, a comida vai descendo até chegar na garganta. É uma manobra e tanto. A alimentação do bicho é variada. Ele come ovos, frutas e até pequenos lagartos.

As penas do tucano são bastante coloridas. A maioria é na cor preta, mas no peito elas são brancas e nas patas e pálpebras azuladas. Ao redor dos olhos parece que foi "pintado" com pincel na cor laranja. O animal gosta de viver em pares e até mesmo em bandos. Quando chega o período da reprodução, o casal faz ninho em árvores ou em buracos em barrancos. A fêmea coloca entre dois e quatro ovos. Passam aproximadamente 16 a 18 dias para os filhotes nascerem. Eles são cuidados pelos pais durante seis semanas até aprender a voar e a comer sozinhos.

Suplemento Diário, **Diário de Pernambuco**,  
Curiosidade animal, 07/05/11

6. O texto serve para:

- Ensinar sobre as características de um animal.
- Fazer as pessoas se divertirem com o tucano.
- Convencer as pessoas a não comprar bichos.
- Mostrar que não devemos maltratar os tucanos.

7. Qual é a cor da maioria das penas do tucano?

.....

8. Quantos centímetros podem chegar a medir os bicos dos tucanos?

.....

9. Os tucanos se tornam independentes:

- Após seis semanas de vida.
- Após dezolito dias de vida.
- Quando passam a viver em bandos.
- Quando fazem ninhos em árvores.

**Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 10 a 12:**

**Tucano do bico-verde**

Tem corpo coberto por penas pretas da cabeça à ponta da cauda. Parece que usa uma máscara ao redor dos olhos, vermelha como sua barriga. O pescoço é alaranjado e seu grande bico é verde. Mede cerca de 54 cm de altura.

Para conquistar a fêmea, o macho traz várias frutas de presente para ela.

A mãe-tucano faz seu ninho no oco das árvores e põe de 2 a 4 ovos.

Durante os 18 dias em que a mãe choca os ovos, o pai leva comida para ela.

Quando os filhotes nascem, eles também são alimentados pelo pai.

Os tucanos-do-bico-verde comem frutas, insetos, ovos e filhotes de outras aves.

Produzem um som rouco que pode ser ouvido a grandes distâncias. Gostam de tomar banho, geralmente na chuva, mas também procuram água em outros locais, para se banhar. Estão sempre em bandos de até 10 tucanos. Podem viver até 40 anos.

RIEDERER, Marcia. **Animais da nossa terra.**  
Holambra - SP: Cuca fresca, 2008, p. 31.

**10. Qual é o assunto tratado no texto?**

.....

**11. Os textos 2 e 3 dizem que:**

- Os tucanos medem 54 cm.
- O bico dos tucanos é verde.
- A fêmea coloca de dois a quatro ovos.
- O pai leva comida para os filhotes no ninho.

**12. Faça um resumo do que você aprendeu sobre os tucanos ao ler os textos 2 e 3.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....