

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

IGINA AVONA RIBEIRO

**LEITURA E ENSINO: CAMINHOS POSSÍVEIS
NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

IGINA AVONA RIBEIRO

**LEITURA E ENSINO: CAMINHOS POSSÍVEIS
NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande.

SÃO PAULO

2017

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo e a minha filha,
companheiros de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o único que permite que todas as coisas se concretizem.

A minha orientadora, Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande, que me encorajou com palavras mais amáveis do que eu poderia imaginar.

RESUMO

O presente trabalho é composto de pesquisas e observações acerca da importância da leitura e sua eficácia na formação dos alunos do Ensino fundamental II. Como objeto de análise, foi utilizado um dos livros didáticos escolhidos pelo PNLD para 2017 - *Português: Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A escolha deste livro didático não foi aleatória; dentre os materiais aprovados pelo PNLD para o próximo período, este deixa clara sua preocupação com o tema leitura e, de fato, durante todo o livro didático, encontramos muitas atividades que promovem diferentes momentos de leitura em sala de aula. Por meio desta análise amparada em renomados teóricos sobre concepções de leitura, constatou-se que o material analisado apresenta uma proposta que também atende aos documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro.

Visto que, esse foi considerado como material de muito boa qualidade para o ensino, julgamos interessante propor também atividades adicionais às do livro, com intuito de tornar os momentos de leitura ainda mais marcantes e significativos aos alunos.

Palavras-chave: leitura, ensino, manual didático, leitura significativa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	6
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1. Concepção cognitivista.....	9
1.2. Concepção interacionista	15
1.3. Concepção discursiva	18
2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	21
2.1. O ensino da leitura para os PCN da Língua Portuguesa	21
3. PNLD - Programa Nacional do Livro Didático	26
3.1. O trabalho com leitura no PNLD.....	26
3.2. <i>Português: linguagens</i> - Livro didático escolhido para análise	30
4. O PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE.....	33
4.1. Atividades de leitura do livro didático <i>Português: linguagens</i>	35
4.1.1. O prazer na atividade de leitura.....	35
4.1.2. Propostas de atividades inspiradas no conto <i>O patinho bonito</i>	38
4.1.3. Interdisciplinaridade - Temas transversais	40
4.1.4. A leitura do texto poético no livro didático	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A falta de conscientização do hábito da leitura faz com que cada vez mais crianças tenham sérios problemas na organização do pensamento e na escrita. A família e a escola são instituições de peso na influência sobre o hábito da leitura e na orientação da escolha do assunto, mas, deve ser prioridade da escola fazer com que o professor se empenhe nas atividades práticas, concretas, explorando o meio em que vive como área de ação, para assim despertar maior interesse no aluno.

O ato de ler é, portanto, um ato de aprender, de conhecer, de compreender e ajuda a viver com mais plenitude. Formar bons leitores deve fazer parte do processo de emancipação do país. Diante desse desafio, cabe ao professor encontrar estratégias para incentivar boas leituras, com criatividade e ideias inovadoras, tendo o cuidado de não forçar os jovens, mas sim, deixar que o gosto pela leitura se desenvolva naturalmente; ter em mente que cada leitura não pode ser simplesmente, um conjunto de informações, antes, deve fazer sentido ao leitor.

Sabemos que ler e escrever são atividades que se complementam, portanto, os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quem lê mais, dispõe de um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Contudo, não se deve ler somente para que se escreva algo, e sim, ler para enriquecer-se culturalmente. Kleiman (2004) afirma que a leitura é de essencial importância, pois desenvolve a consciência e a memória da pessoa, além de ampliar e diversificar nossa visão e interpretação do mundo e da vida como um todo.

Sustentamos, no presente trabalho, a proposta de que a leitura em sala de aula deve ser uma atividade diária, envolvente e criativa. Portanto, nas alternativas e sugestões que seguem nesta pesquisa, os objetivos são:

- promover atividades de leituras que privilegiem a construção de repertório;
- contribuir, a partir dessas atividades, para o desenvolvimento de estratégias inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir;

- proporcionar a realização de atividades específicas de interação social, que não precisem estar vinculadas a nenhuma necessidade prática, mas, antes desafiem o aluno a expor suas opiniões no campo ético, moral, afetivo e até mesmo político.

Desse modo, compreendemos a leitura como um importante exercício de liberdade, que se constitui por meio da linguagem, proporcionando, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento de mundo.

Transformar o aluno em leitor proficiente é, segundo os PCN (1998, p. 54) o principal objetivo do trabalho com a leitura, já que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; e que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Sendo assim, dizemos, que se o nosso propósito em sala de aula é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos que estão à nossa volta, é preciso organizar o planejamento pedagógico de uma maneira que o aluno possa vivenciar as diferentes modalidades da leitura: ler para informar-se, estudar, escrever ou revisar o que produz, para resolver problemas, e porque não, diverti-se.

Este trabalho está assim dividido:

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica baseada nas concepções cognitivista, interacionista e discursiva de leitura.

No segundo capítulo, discorreremos sobre fatores que contribuem essencialmente para a realização dessa habilidade e, conseqüentemente, para construção de significados dos textos.

No terceiro capítulo, apresentamos as orientações para os trabalhos com leitura em sala de aula propostas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, 2017), momento em que apresentamos também a possibilidade de uma associação de alguns aspectos dos modelos teóricos mencionados anteriormente, já que a proposta de abordagem metodológica do PNLD é de base sociointeracionista.

No quarto capítulo, objetivamos mostrar a aplicação de atividades de leitura presentes em um dos livros didáticos aprovados pelo PNLD - Português: Linguagens, do 6º ano -, e sugerimos também atividades e projetos que podem ampliar o resultado do trabalho em sala de aula ao mesmo tempo em que fornecem ao professor uma contribuição para uma prática teoricamente mais bem fundamentada. A parte denominada "Anexos" é um complemento do trabalho apresentado no capítulo 4, traz exemplos de todas as propostas de atividades, bem como os textos citados na íntegra e fichas de leitura.

Kleiman (2004, 2016); Smith (2004); Koch (2002); Travaglia (2009); Orlandi (1988) entre outros autores refletem acerca das concepções de leitura abordadas nesta pesquisa, além dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura que também serviram de ancoragem teórica para esse trabalho.

Nas considerações finais, rerepresentamos a sequência de estudos que deu origem ao presente trabalho, reafirmamos nosso propósito de legitimar a escola como principal responsável pela formação do leitor proficiente e explicamos de que formas os objetivos desta pesquisa foram alcançados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ninguém duvida que a leitura seja uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. Ela é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler, ela deixa de cumprir sua função quanto ao desenvolvimento do letramento, porque deixa de formar pessoas capazes de usar a língua escrita nas diferentes situações em que se requer o seu uso.

Uma das formas de preparar o aluno para expressar-se dentro da sociedade é por meio do exercício regular da leitura. A leitura é uma prática social, portanto, sua prática, ajudará o jovem a interagir com o mundo, envolver-se com os acontecimentos que estão a sua volta.

Ler textos escritos não é uma atividade muito simples. Primeiro, pelo fato de ser uma habilidade aprendida e não adquirida – diferente da linguagem, que é adquirida –, segundo, porque envolve certos problemas ideológicos, culturais e semânticos. Isso quer dizer que a leitura em sala de aula pode gerar discussões devido aos conhecimentos e concepções de cada aluno, por exemplo.

Para fundamentar o ensino de leitura, existem concepções que são usadas pelos professores em sala de aula. A maioria deles nem percebe, ou talvez nem saiba, que seu trabalho é direcionado por uma dessas concepções e às vezes até por mais de uma. Entretanto, é importante que cada professor conheça intimamente as razões que o levam a abordar de uma maneira ou de outra as atividades de leitura, pois o modo como se concebe a natureza do ato de ler altera em muito o como se estrutura o trabalho com as práticas de leitura. Portanto, podemos afirmar que a concepção de leitura é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

1.1. Concepção cognitivista

Enfatizar os aspectos cognitivos da leitura significa refletir sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão que contribuirão, em primeiro lugar, com a formação do leitor e, conseqüentemente, com o enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler.

Segundo a concepção cognitiva, a leitura é um processamento de informações, e como tal, deve ser compreendida como uma atividade intelectual. O ato de ler pode ser entendido como um processo no qual a interpretação do texto vai além do que está impresso, nesse processo, ativamos recursos e estratégias mentais, bem como atividades próprias da compreensão. Ler envolve a interação com o vasto universo de conhecimento prévio do leitor, pois o sentido não está pronto no texto, o sentido é produzido por atividades já vivenciadas e que, posteriormente, levarão o aluno a se inserir no mundo do texto. A leitura não pode ser compreendida única e exclusivamente como um sistema de decodificação, é um processo segundo Kleiman (2016 p. 12)¹, interativo. Isso ocorre porque ler inclui inferências, elaboração de hipóteses, previsões a respeito do texto e todas as demais observações que o leitor seja capaz de produzir. Portanto, o progresso no ato da leitura vai depender da participação do leitor, e de sua própria “bagagem” cultural na construção de significados. Smith, afirma que "a leitura não é uma atividade abstrata ou sem significado, toda leitura tem um propósito e o ato de ler é uma atividade que envolve sempre a recordação de sentimentos, conhecimentos e experiências" (2004, p. 178).

Tudo o que o aluno possui de conhecimento geral, adquirido formal ou informalmente, ajuda na compreensão de um texto. Para Kleiman (2016, p. 13), "sem a aplicação do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão" e, nesse conhecimento prévio estão inclusos o conhecimento linguístico (vocabulário, conceitos e regras da língua), o conhecimento textual (diferentes tipos de texto e, conseqüentemente, de diferentes estruturas textuais e de discursos) e o conhecimento de mundo (conhecimento geral sobre diversas áreas). É por esses conhecimentos que o autor pode deixar informações implícitas. Além disso, é com esses conhecimentos que conseguimos ler um texto integralmente, e, a partir daí estabelecer uma interação com o autor desse texto.

Diversos níveis de conhecimento entram em ação durante a leitura. A começar pelo conhecimento linguístico que, segundo Kleiman (2016, p. 15) trata-se de "um conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na

¹ Segundo Kleiman, "a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados".

grande maioria das vezes". Abrange desde o conhecimento da correta pronúncia do português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Não é somente um conhecimento insuficiente de vocabulário que pode comprometer seriamente a compreensão de um texto. Por isso, o conhecimento linguístico desempenha papel principal no processamento do texto. Nesse processamento, palavras e unidades menores são agrupadas em unidades maiores, formando primeiro as frases e depois agrupando as frases em ideias, esse agrupamento ocorre com base no conhecimento gramatical.

Também o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que Kleiman (2016, p. 18) chama de conhecimento textual, "faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos". A autora afirma que os conhecimentos do leitor são interativos e compensatórios, pois quando há problemas no processamento textual em determinado nível, outros tipos de conhecimentos podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, através do engajamento da memória e de outros conhecimentos do leitor.

O conhecimento textual das diferentes estruturas textuais e discursos determinará em grande parte as expectativas do leitor diante do texto. Quanto mais contato o leitor tiver com os diferentes tipos e gêneros textuais, mais fácil será a compreensão.

Tanto o conhecimento linguístico quanto o textual não ocorrem naturalmente, ou por meio de experiências pessoais, pelo contrário, constituem-se por meio de um engajamento por parte do leitor, ou seja, o repertório de cada leitor será formado conforme a qualidade e quantidade de suas leituras. Smith (2004, p. 36), sustenta essa afirmação:

Todas as palavras comuns da nossa língua possuem uma multiplicidade de significados, que tornam as palavras comuns exatamente as mais ambíguas. (...) Isso não quer dizer que devamos, obrigatoriamente, conhecer as palavras em sua origem para entender um enunciado, nesses casos, o conhecimento gramatical fará toda a diferença.

Os textos podem ser classificados do ponto de vista da sua estrutura, mas é muito comum um mesmo trecho apresentar diferentes tipologias, e

diferentes formas de discurso. De qualquer forma, um texto narrativo apresentará necessariamente uma marcação temporal cronológica (o momento em que se dá cada ação), causalidade (o porquê do fato, sua motivação para o desenvolvimento da história), os agentes (personagens), o cenário/ lugar (pano de fundo da história); enfim, os componentes da narrativa padrão.

Já na estrutura expositiva, ao contrário da narrativa, a orientação temporal é irrelevante, pode-se dizer que a ênfase é temática, está nas ideias e não nas ações. O texto expositivo tem componentes ligados entre si por diversas lógicas: premissa e conclusão, problema e solução, causa e efeito, por exemplo.

O texto descritivo também se opõe à narração. Sua estrutura é bem mais imprecisa; reconhecemos esse tipo de texto pela presença de efeitos descritivos, como uma listagem, ou um efeito de qualificação, pelo uso de diversos adjetivos por exemplo.

Sob o ponto de vista da interação entre autor e leitor é possível distinguir os discursos narrativos, descritivos, argumentativos. Acerca dessa interação, Kleiman (2016, p. 22) afirma:

os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através de marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar.

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico faz com que o leitor relacione informações expressas no texto com aquelas que estão implícitas; as experiências, lembranças e a análise individual do contexto estão muito envolvidas no processo de identificação de esquemas presentes no cotidiano, muitas vezes não percebidos pelo indivíduo. Esse conhecimento abrange desde assuntos específicos dominados apenas por estudiosos em sua área específica de conhecimento, até assuntos simples e comuns de conhecimento geral. Para haver compreensão, quando lemos, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura deve estar ativada, não pode estar perdida no fundo da nossa memória.

Quando ativamos nosso conhecimento enciclopédico, recuperamos da nossa memória informações que não estão no texto, mas que temos guardadas em nosso repertório de conhecimentos, essas informações são os chamados referentes extralinguísticos, necessários para a compreensão da leitura. Existe também o conhecimento de mundo adquirido informalmente, através das nossas experiências e convívio com a sociedade. Portanto, o conhecimento adquirido anteriormente determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. Kleiman (2016 p. 29)² explica que a leitura leva o leitor a buscar no seu passado de lembranças conhecimentos relevantes à compreensão do texto, atividade que fornece pistas e sugere caminhos, mas embora seja um processo interativo que engloba diversos níveis do conhecimento (linguístico, textual e entendimento do mundo), não deixa claro tudo o que seria possível explicitar.

Um importante conjunto de relações cognitivas remetem a lugares e cenas com os quais temos alguma familiaridade. A essas representações Smith (2004, p.21-22) denomina esquemas.

Para explicar seu conceito de esquemas, o autor dá o seguinte exemplo:

a maioria de nós, possui uma ideia genérica do que é uma sala de aula. Sendo assim, podemos reconhecer que determinado lugar é uma sala de aula sem nunca ter estado lá, simplesmente por esse espaço conter a arrumação/ disposição de elementos comuns às salas de aula.

Da mesma forma, nossas estruturas cognitivas, também incluem outros esquemas de espaços, como lojas e restaurantes, por exemplo.

Ao longo do tempo, os leitores descobrem e adquirem um grande número de esquemas de organização espacial que se relacionam entre si e, nossas habilidades de leitura estarão intimamente ligadas às experiências que vivemos. Exemplificando, uma criança que não possui em seu repertório de conhecimentos o cenário de uma fazenda, não conseguirá criar sentido em uma história que se passa nesse ambiente ou que tenha relação com o tema fazenda.

² Para a autora, 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, este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor".

O ensino da leitura não consiste apenas em ensinar um conjunto de estratégias, mas em ajudar o jovem leitor a criar uma postura ativa para a produção do sentido, postura essa que faz da leitura uma atividade de procura da coerência e busca pela compreensão (Kleiman, 2016 p. 31). Nesse sentido, a autora ainda enfatiza aquilo que há de individual na leitura, os aspectos que são únicos e que, em grande medida, são determinados pelos objetivos e propósitos específicos do leitor. A necessidade de se estabelecer objetivos para a leitura, também é abordada por Smith (2004, p. 178), "o ato de ler não pode ser separado das intenções e interesses do leitor, (...) cada leitor deve fazer suas descobertas, bem como ter expectativas individuais acerca do que vai ler".

Kleiman (2016 p. 33) explica que estabelecer objetivos na hora da leitura facilita o processo de compreensão e memorização de alguns detalhes. A autora ainda alerta quanto ao uso do texto como pretexto, ou seja, um texto que é utilizado apenas para treinos e realização de exercícios será facilmente esquecido, e nesse caso, o aluno não desenvolverá estratégias de leitura. Os objetivos e expectativas de leitura nos levam a criar estratégias diferenciadas no ato de ler e nos ajudam a filtrar e armazenar informações mais importantes.

É importante mencionar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos mandou ler, estamos exercendo uma atividade meramente mecânica, que pouco tem a ver com significado e sentido, é, portanto uma leitura que não conduz à aprendizagem. Mas, há uma situação em que a pré-determinação da leitura por outros não deve ser vista necessariamente como um mal. Se o jovem leitor, menos experiente, não está acostumado a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que lê, então o adulto pode, propor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno. Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe oferece, esse leitor estabelecerá seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias adequadas para a sua atividade de ler.

Existem diferenças entre as leituras que nos são determinadas em parte pelo tipo de textos, daí considerarmos a leitura de uma bula de remédios tão diferente da leitura de um romance, pois a primeira só se presta a

pouquíssimos objetivos, enquanto a última pode atender um conjunto infinito de propósitos.

Os objetivos também são importantes para outro fator que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não reconhecidas durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra.

A criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é decodificar, ou seja, reconhecendo a correspondência entre o som e a letra, um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação sejam necessárias para a leitura. Já o leitor adulto, não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Tanto a compreensão do texto escrito quanto o estabelecimento de objetivos são de importante relevância para a formulação de hipóteses. Ambas, atividades de natureza metacognitiva³ requerem reflexão e controle consciente sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Embora essas atividades sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam o fator principal, tais exercícios oferecem contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias na leitura. Smith (2004, p. 29) exemplifica o conhecimento metacognitivo, como "a reflexão sobre aquilo que sabemos, o que estamos aprendendo ou o que erramos acerca de algo, (...) é uma nova designação para um termo antigo - reflexão".

1.2. Concepção interacionista

O interacionismo compreende a linguagem como um dos aspectos das diferentes relações humanas. Trata-se de relações sociais e culturais e que se

³ Kleiman, 2016, p. 37: "a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento".

estabelecem historicamente. Como afirma Koch (1992, p. 9) acerca da linguagem sob o ponto de vista interacionista:

é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

Da mesma forma reafirma Travaglia (2009, p. 23), quando diz que a linguagem "é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico".

Sob esse entendimento de linguagem, compreende-se também a leitura como um fator da ação social. O leitor precisa ter, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca ou a tentativa de alcançar um determinado objetivo em relação a um texto. Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

A perspectiva interacionista de leitura pode ser considerada como uma concepção intermediária, pois visa o encontro do autor, do leitor e do texto, sendo este o lugar de interação. Entende-se que os significados resultantes do texto devem ser construídos, através de uma constante interação entre o leitor, o autor, o texto e a ativação de conhecimentos prévios do leitor. Em relação à produção do sentido, é importante ressaltar que esta, por ser produto da interação, terá resultados diferentes de leitor para leitor. Sendo assim, a abordagem do texto também mudará, já que a bagagem cognitiva e os conhecimentos prévios, que se alteram também de leitor para leitor, são individuais. É possível, portanto, entender essa concepção de leitura também como um processo particular.

O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que está implícito no texto. O conteúdo não está no leitor, mas no próprio texto. Portanto, a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência.

A língua, compreendida como um código, ou seja, como um conjunto de símbolos que se combinam conforme determinadas regras, deve ser capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Na explicação de Travaglia:

Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (2009, p.22).

Embora na perspectiva interacionista o papel do aluno seja mais ativo, no que diz respeito à compreensão dos significados, o texto ainda é considerado o centro detentor dos sentidos autorizados pelo autor, e que devem ser perseguidos pelo leitor, através das pistas deixadas no texto ou dos marcadores textuais e argumentativos, por exemplo. Sendo assim, o papel do professor, nas aulas e atividades de leitura, é conduzir a leitura e discussão dos textos, de modo a possibilitar o desvendamento das pistas deixadas pelo autor e que levariam à interpretação "correta" ou mais autorizada do texto. Duran (2009, p.4), explica que essa interação deve ocorrer de maneira que ora se priorize a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura.

Com base nas considerações anteriores, concluímos que a linguagem é vista, na perspectiva interacionista, como uma ferramenta do leitor, uma vez que o texto serviria para acionar e construir esquemas mentais, isto é, conhecimentos já estruturados e estabilizados, adquiridos socialmente. Dito de

outro modo, o ato de ler é visto como um instrumento que pode ser manipulado e controlado pelo leitor, de acordo com seus objetivos de leitura, à medida que este aprende a desvendar o texto, através da aplicação de estratégias de leitura.

1.3. Concepção discursiva

Na concepção discursiva o ato de ler é entendido como ação produtora e transformadora de sentidos. Significa que, alcançar a habilidade da leitura pressupõe muito mais do que a repetição frequente, já que esse exercício requer uma prática considerável, em que haja um diálogo com o texto a partir da posição discursiva do leitor e suas cargas histórica, social e afetiva que possibilitarão novos sentidos e transformações individuais e sociais. Não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas de usá-la e, em usando-a, apreendê-la. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio dos textos. Trata o ato de ler como um processo, em que o homem desenvolve uma característica essencial do ser humano, a intervenção com o outro através da palavra. Segundo Koch, "o texto passa a ser considerado o lugar da interação e os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos" (2002, p. 19).

Como aponta Orlandi, "a leitura, na concepção discursiva implica considerar, certos aspectos, para nós relevantes" (1988, p. 8). O primeiro deles é de que sujeito e sentidos se constituem mutuamente e simultaneamente e são determinados pelo seu contexto histórico. Desse modo, os sentidos são muitos, mas não podem ser quaisquer, pois existe uma determinação histórica que faz com que certos aspectos sejam lidos e outros não. Outro aspecto importante na visão da autora (1988, p.9) é que "existem múltiplos e variados modos de leitura, indicando as diferentes formas de interação com o texto". Isso quer dizer que, a leitura estará submetida a diferentes modos e efeitos de leitura de acordo com cada época e segmento social. Isso quer dizer que, o papel do professor não é corrigir o aluno, visando adequação morfosintática, mas é ser um interlocutor do aluno ou mediador entre o texto e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula.

No chamado jogo discursivo de Orlandi, ocupam importantes papéis também os implícitos do texto (pressupostos e subentendidos) e os aspectos da intertextualidade (1988, p. 11):

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas (...).

Sendo assim, podemos dizer que existem relações que se estabelecem entre o que o texto diz e o que não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e outros autores dizem. Isso mostra como a leitura pode ser uma atividade complexa e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler, pois esses implícitos são igualmente importantes para a construção de sentido do texto. Nessa lógica, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, quer seja real.

Orlandi acrescenta ainda que a leitura pode ser concebida como "o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação" (1988, p. 37). Com essa concepção, a autora rejeita as visões que "reduzem" o ato de ler, colocando o leitor numa posição passiva de mero reprodutor de significados pré-determinados. Para ela, antes, a leitura permite a construção de sentidos imprevisíveis e inusitados para um texto, dependendo, para isso, da liberdade encontrada no contexto dos espaços discursivos (1988, p. 38).

Os estudos fundamentados na Análise do Discurso apresentam a leitura como um ato delimitado pela interpretação e pela compreensão, Orlandi (1988 p. 69) explica essa afirmação:

A interpretação é o sentido, pensando-se o co-texto e o contexto imediato. Já a compreensão procura explicar os processos de significação presentes no texto, compreendendo como os sentidos se constituem. Enfim, não há sentidos sem interpretação.

Coracini (2002, p. 79), conforme citado por Duran⁴ (2009, p.12) deixa claro que embora a interpretação tenha certa flexibilidade, não podemos considerá-la um movimento sem direção, é como dizer que a interpretação pode ser outra, mas não pode ser qualquer uma.

A tarefa de leitura, compreendida como construção de sentidos, é determinada pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico e pela sua história de leituras. Nesse sentido, o texto é abordado como documento revelador de ideologias, de crenças e valores. Esses fatores vão desencadear o processo de significação exercendo influência sobre os sentidos que serão construídos pelo leitor (Coracini, 2002, p. 87-88, apud Duran 2009, p. 12). Desse modo, não podemos considerar a leitura como algo fechado onde a busca pelos sentidos deixados pelo autor é a única possibilidade. Um mesmo texto, lido por outra pessoa, em outra época, pode produzir outros sentidos. Isso vale dizer, conforme explica Coracini (2002, p.32 apud Duran 2009, p. 12), que jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente; da mesma forma, jamais duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que pertencem às mesmas formações discursivas, ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos.

⁴ As concepções de leitura e a produção do sentido no texto, Guilherme Rocha Duran (UEM), artigo disponível em www.scielo.br, acesso em 12/12/2016.

2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo o MEC (Ministério da Educação) o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade, são condições necessárias para a plena participação na sociedade.

As relações de comunicação se efetivam por meio da linguagem. Por ela, as pessoas têm acesso à informação, expressam e defendem seus pontos de vista, constroem visões de mundo, produzem cultura.

Visando a importância de um ensino de língua portuguesa que possibilite uma maior compreensão por parte do aluno bem como sua inserção na sociedade e, com o propósito de orientar os professores, o Ministério da Educação divulgou, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa.

Trata-se de um projeto educativo, comprometido com a democratização cultural e social que atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

2.1. O ensino da leitura para os PCN da Língua Portuguesa

Na linha traçada pelos PCN, a aprendizagem da leitura tem prioridade, uma vez que é na escola que o indivíduo tem acesso a um ensino de forma sistematizada:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. (PCN de Língua Portuguesa – p.43, 1998).

A concepção de leitura encontrada nos PCN é uma variante da interacionista que, em função do componente sócio-histórico, considera também a posição social e histórica da linguagem, é denominada concepção sociointeracionista.

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 se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (PCN de Língua Portuguesa – p.69, 1998).

Pelas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no aprendizado inicial da leitura a primeira abordagem a ser excluída é aquela que vê a leitura simplesmente como decodificação de códigos. Devido a essa formação deficiente, temos um grande número de alunos que apenas sabem decodificar qualquer tipo de texto, porém não atribuem nenhum sentido a eles. O leitor deve ter noção de que ao ler é possível contestar ou confirmar as informações que ficaram claras ou não. Para isso, ele deve ter condições, ao iniciar sua leitura, de construir hipóteses em relação ao título do texto, além de saber fazer uso de inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possua do assunto tratado.

Nos PCN, a leitura tem uma função de extrema relevância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que a partir do desenvolvimento da sua competência leitora esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas. Essa competência, por sua vez, será construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o uso dos mais diversos gêneros textuais.

No processo de leitura, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

*selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

*desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e

da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

*confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;

*articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

- a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- c) estabelecer a progressão temática;
- d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;

* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.⁵

⁵ PCN da Língua Portuguesa, 2008, pp. 50-51.

Ainda segundo as orientações dos PCN, o aluno deve ser capaz de inferir as possíveis intenções do autor:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (PCN, 1998; p.15).

As atividades de leitura espontânea e de contar aos colegas o livro lido também são sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. (PCN, 1998; p. 17)

Outro aspecto destacado pelos PCN é que a escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura”.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN,1998; p. 17).

É importante destacarmos que as duas atividades mais comuns relacionadas à leitura em sala de aula, ler em voz alta e fazer perguntas de compreensão do texto, não ensinam de fato a ler. Para tanto, algumas tarefas específicas podem ajudar e cabe ao professor planejar suas aulas, de acordo com a realidade e a necessidade dos seus alunos para maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, para que o leitor seja considerado competente faz-se necessário que ele compreenda o que lê e que saiba posicionar-se na busca de informações implícitas, fundamentadas em dados não fornecidos pelo autor. Para isso, esse leitor precisa de práticas constantes de leitura de textos diversos que circulem socialmente.

A leitura compromissada com o interesse individual pode gerar reflexões acerca de valores e também funcionar como uma reavaliação de valores. Para isso, a escola deve propor leituras diversificadas e sempre mediadas pelo professor, tais como: leituras em sala de aula, leitura na biblioteca, leitura em voz alta, leituras dramáticas, leitura no círculo de amizade, leitura silenciosa, pretendendo assim contemplar todos os tipos de leitores e satisfazer a cada um deles. A orientação didática na aula de leitura deve ser planejada a fim de que o aluno se reconheça ativando conhecimentos anteriores; elaborando e verificando hipóteses e a partir desses consiga perceber também outros elementos mais complexos.

Isso significa que a prática correta de leitura dentro da sala de aula, segundo os PCN, refere-se à maneira como a leitura foi e está sendo exercitada, isto é, se for usada como objeto de aprendizagem, é necessário que ela faça sentido para o aluno, afastando-se, assim, daquele ensino em que o aluno/leitor não vê referência e nem sentido naquilo que lê. Ao professor, cabe observar o retorno dos alunos a cada leitura proposta, e, em caso de falta de referências por parte da turma, esse foco deverá ser mais explorado. Trabalhar a leitura por meio da diversidade textual é o melhor caminho para formar alunos em leitores mais competentes que num futuro venham a atuar na sociedade como leitores proficientes.

3. PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se, em 1929, com outra denominação - Instituto Nacional do Livro - INL, e, ao longo desses 87 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução.

O PNLD promove a distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica e contribui com o trabalho dos professores em sala. O programa é executado a cada três anos. As coleções dos livros didáticos passam por uma avaliação criteriosa, posteriormente, o Ministério da Educação publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas que é encaminhado às escolas, onde os professores escolhem, entre os títulos disponíveis, aquele que melhor atende a sua realidade e ao seu projeto político pedagógico.

Desde a sua criação, o PNLD passou por diversas atualizações, como o atendimento ao EJA e Ensino Médio, a inserção de dicionários de português, inglês e libras e também a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile e libras⁶.

No que diz respeito ao ato de ler, a importância do livro didático é incontestável, esse material promove, de forma igualitária e gratuita, o conhecimento aos alunos, independente de classes sociais. Mas, é importante destacarmos que o livro didático não deve ser o único material presente nas salas de aula, pois há outras inúmeras possibilidades de se estudar leitura e de se formar leitores, utilizando outros recursos pedagógicos. Mesmo sendo uma realidade nas escolas, ele deve ser adotado como um material complementar, como forma de potencializar o ensino e a formação de leitores.

3.1. O trabalho com leitura no PNLD

As propostas dos PCN para a prática da leitura foram incorporadas pelo

⁶ Informações retiradas do site <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/> acesso em: 15/12/2016.

PNLD, pois observamos que além de ambos considerarem leitura, escrita e oralidade prioridades no ensino da língua materna, os dois programas sugerem que o ensino da leitura se dê a partir de situações reais do uso da língua.

A leitura é uma das aptidões mais importantes a serem aprendidas pelos alunos, uma vez que é essencial em todas as disciplinas escolares. Apesar de a leitura ser um dos conteúdos a serem trabalhados na escola por todos os professores, não só os de Língua Portuguesa, segundo os PCN (1998, p.72), ela ainda não é efetivamente ensinada nas diversas disciplinas nem sempre apresenta resultados satisfatórios acerca da qualidade da educação.

Para o ensino da Língua Portuguesa, o PNLD estabelece uma formação por meio de quatro eixos de ensino que organizam o ensino-aprendizagem: (i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos. Logo, o processo de elaboração de uma obra sob essa perspectiva será bastante complexo, pois deverá envolver escolhas curriculares e um trabalho gráfico-editorial específico, visto que os textos serão “retirados” de suas mídias originais (jornais, revistas, sites da internet) e depois serão adaptados e/ou fragmentados por questões didáticas, para compor o trabalho com o ensino de leitura. Desta forma, a coleção precisa oferecer textos que propiciem uma boa experiência de leitura, contribuindo para a formação do leitor proficiente, especialmente do leitor literário.

Antes de tudo, consideraremos que o estudante ingressante no segundo segmento do Ensino Fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas, seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que exigem novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do estudante na cultura da escrita:

- aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
- desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;

- ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- desenvolvendo as capacidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Em segundo lugar, a trajetória desse estudante em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser considerada, por um lado, mais delineada, e, por outro, ainda não satisfatoriamente consolidada, o que deverá implicar, no processo de ensino-aprendizagem escolar desses anos, um maior peso relativo para esses eixos de formação.

O Ensino Fundamental deve garantir aos alunos um domínio da escrita, da leitura e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à leitura e ao aproveitamento da literatura em Língua Portuguesa. Tais circunstâncias atribuem a esses anos letivos uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito ao processo de formação do leitor proficiente e crítico de textos, bem como na apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa. Durante esse período, as atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir⁷.

O trabalho em sala de aula por meio do Livro didático tem abordagem metodológica de base sociointeracionista. Sendo assim, os textos e os gêneros são considerados como fenômenos culturais. Portanto, acreditamos que a escola precisa ensinar diferentes dimensões das práticas sociais que envolvem

⁷ Informações retiradas do site <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017>

a linguagem, uma vez que apenas o contato com os textos fora da escola não é suficiente para uma apropriação reflexiva, crítica e consciente sobre os usos da linguagem (PNLD, 2017; p. 26). A aula de português que se presume por essa orientação metodológica insere os alunos em uma comunidade de aprendizagem em que a leitura de gêneros e textos diversos e a produção textual oral e escrita são centrais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Ao tratar da leitura e compreensão de textos, as obras mais inspiradas por essa perspectiva tendem a permitir ao aluno levantar hipóteses sobre a temática do texto antes da leitura. Os textos são explorados em comparação, uma vez que os alunos precisam perceber semelhanças e diferenças sobre os gêneros ou até mesmo realizar um trabalho de exploração da intertextualidade.

As obras selecionadas para o PNLD 2017 favorecem a ampliação das práticas de leitura literária e colaboram para a formação do leitor dessa esfera⁸, com propostas que abarcam, de modo equilibrado, poesia e prosa. No geral, existe uma visível progressão na seleção de obras e autores, o que favorece a ampliação de experiências literárias. Há representatividade de autores e obras dirigidos aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e presença tanto de textos clássicos quanto de obras contemporâneas. Os alunos poderão, por exemplo, ler textos de autores mais presentes na escola (Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Patativa do Assaré), outros mais contemporâneos e representativos da literatura juvenil (João Carrascoza, Marjane Satrapi, Marina Colassanti, Maria Clara Machado) e de escritores clássicos brasileiros e estrangeiros (José de Alencar, Tolstói, Allan Poe, Machado de Assis, Lewis Carroll, Gabriel Garcia Márquez). Além disso, as coleções indicam várias obras como leituras complementares ao longo das unidades e capítulos e propõem a leitura de alguns livros dos acervos do PNBE⁹.

⁸ Informações retiradas do site <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/> acesso em: 15/12/2016

⁹ Programa Nacional Biblioteca da Escola: O programa incentiva o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como apoia a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. O PNBE distribui às escolas acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

3.2. Português: linguagens - Livro didático escolhido para análise

O livro *Português: linguagens 6º ano* (8ª edição, 2015), escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, faz parte dos livros didáticos do PNLD aprovados para 2017 e foi o escolhido para a produção deste trabalho.

Esse livro tem 288 páginas, divididas em quatro unidades. Cada unidade é formada por três capítulos e uma seção final chamada "Passando a limpo", esta seção traz exercícios com características da Prova Brasil¹⁰ justamente com o objetivo de preparar os alunos para essa prova. Quanto à composição dos capítulos, segue sempre o mesmo esquema:

- Leitura:
 - *Texto* (de gêneros variados);
 - *Estudo do texto*:
 - a. Compreensão e interpretação do texto;
 - b. A linguagem do texto;
 - c. Leitura expressiva do texto;
 - d. Cruzando linguagens;
 - e. Ler é...reflexão (prazer, emoção, diversão);
 - *Produção de texto* (com base no mesmo gênero do texto de apoio):
 - a. Estrutura do gênero em questão;
 - b. Produção de texto inspirado no texto de apoio;
 - c. Revisão e reescrita;
- Gramática, Linguística, Semântica:
 - *A língua em foco*;
 - *De olho na escrita*;
 - Divirta-se (encerramento do capítulo com objetivo de entretenimento);
 - tirinha, anedota, sempre relacionada ao assunto do texto de apoio).

¹⁰ Prova Brasil: avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados de Língua Portuguesa, com foco em leitura, de matemática, com foco em resolução de problemas e questionários socioeconômicos, com questões sobre fatores de contexto, associados ao desempenho.

O eixo leitura é central nesta coleção e perpassa praticamente todas as seções da obra, seja na parte específica destinada à leitura, seja nas partes destinadas à produção textual e a estudos linguísticos. Aparece, por exemplo, no trabalho com textos verbais e não verbais, tanto na seção Leitura e em suas subseções – Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens, Ler é...reflexão – quanto em outras seções dos capítulos e unidades, como A gramática na construção do texto, Semântica e discurso, Passando a limpo e nos textos que servem de base para o estudos dos gêneros.

A obra abrange desde clássicos da literatura universal e brasileira até os autores mais contemporâneos. A seção "Fique ligado! Pesquise", é um convite à formação de novos conhecimentos. Nela, Cereja e Magalhães indicam livros, filmes, sites e visitas a museus que ajudarão na construção do conhecimento de mundo, na identificação da intertextualidade, enfim, na formação do leitor proficiente.

Para os autores, o objetivo do trabalho com a leitura é o desenvolvimento de habilidades de leitura (Cereja e Magalhães, Manual do professor - Orientações didáticas, 2015; p. 21). Embora o livro não identifique, em cada questão, a habilidade explorada tem como referência a Prova Brasil, que é uma avaliação sistematizada das habilidades de leitura. No início do manual já se percebe o especial interesse dos autores no desenvolvimento do aluno-leitor, visto que o primeiro tema a ser abordado no Manual de orientação do professor é sobre leitura – *Leitura - A formação do leitor*. Segundo os autores:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (Cereja e Magalhães, Manual do professor - Orientações didáticas, 2015; p. 4).

O manual apresenta uma série de propostas criativas com objetivo de cativar e despertar nos alunos o gosto pela leitura. Propõe que, além das leituras de sala, sejam desenvolvidos projetos de leitura extraclasse como

dramatização, seminários e varal de poesias, bem como passeios a uma editora, feiras de livros, à Bienal do Livro ou à Biblioteca do município. Os autores falam da importância de circular entre as estantes com os alunos, mostrando-lhes o acervo, como os livros são organizados, como são catalogados e como localizá-los no computador. A criação de uma "bibliotequinha" exclusiva da turma é outra proposta de incentivo. Os alunos podem "abastecer" essa biblioteca da sala com livros, gibis e revistas que trouxeram de casa. Lembrem ainda, que a biblioteca da escola precisa conter também materiais que funcionem como um convite prazeroso para o ato de ler, como revistas em quadrinhos, revistas especializadas em carros, motos, determinadas espécies de animais, moda. Deve estar disponível para os alunos e o ideal é que semanalmente seja separado um tempo de leitura livre, assim cada aluno poderá buscar as leituras de seu interesse.

Segundo os autores, "um leitor competente é também aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre vários tipos de textos que circulam socialmente" (Cereja e Magalhães, Manual do professor - Orientações didáticas, 2015; p. 5).

Seja qual for a atividade escolhida, o importante é possibilitar aos alunos a escolha de suas próprias leituras, atentando para o fato de que crianças e adolescente têm interesses variados e precisam ter contato com outros tipos de leitura além daqueles propostos no livro didático.

4. O PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

É difícil dizer em que momento da vida nos tornamos leitores, mas é durante o ensino fundamental que ocorrem as maiores oportunidades de interação com o registro escrito. Desde pequenos somos ajudados por nossos professores, na verdade, começamos por meio da compreensão de imagens, mas é no ensino fundamental que iniciamos nossa trajetória de leitura.

A compreensão é a alma do ato de ler, além disso um processo complexo, que está intimamente ligado à interação que ocorre entre o leitor e o texto. Ainda que o reconhecimento das palavras seja importante, entender a mensagem do autor é o que realmente chamamos de prática de leitura.

Como os textos do livro didático podem ser o único meio de acesso ao mundo da leitura e escrita para muitas crianças brasileiras, o guia PNLD (2008) recomenda que o livro didático ofereça uma coletânea de qualidade, que represente precisamente os textos que circulam socialmente, e que estes textos sejam adequados ao nível de ensino a que se destina.

Da mesma forma, é necessário que exista um planejamento das atividades que serão aplicadas com esses textos, e que o trabalho com os alunos seja direcionado de maneira objetiva. Devemos considerar a grande diferença que há entre "ser obrigado a" e "ter despertado o interesse para" ler. Se a proposta impõe a leitura de determinado livro num mês, ou num bimestre, ele se sentirá obrigado, mas, se o professor apresenta um projeto mais criativo e nesse projeto o aluno consiga ver sentido na sua leitura, a obrigação desaparece para dar lugar ao desafio do conhecimento.

Sem receios, podemos afirmar que a leitura sem motivação não leva o aluno à aprendizagem, aliás, a esse respeito, Kleiman¹¹ é bastante explícita quando afirma "o papel central da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto".

Já que, fora da escola, o acesso à leitura é mais difícil para muitas crianças e adolescentes, o professor ganha um papel especialmente importante; é ele que auxiliará os alunos a construírem seus conceitos por meio da leitura. Como orientador e mediador das leituras, deverá apresentar os

¹¹ Angela Kleiman, Oficina de leitura, São Paulo, Pontes, 2000, p. 35.

caminhos para que os textos façam sentido aos alunos, e que estes, tenham em sala de aula, oportunidades de exercitar a reflexão e a crítica e aos poucos reconheçam o ato de ler como prática social, e com o tempo, "consigam compreender a cidadania como participação social e política, e adotem, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito¹²".

No processo de formação do aluno em leitor proficiente, todas as disciplinas deveriam apontar para um mesmo objetivo. Sabendo que, nem sempre o trabalho interdisciplinar é possível, e que normalmente as práticas de leitura estarão integralmente vinculadas às aulas de Língua Portuguesa, é importante que o professor de Língua Portuguesa seja consciente dessa necessidade e, sempre que possível, desenvolva projetos interdisciplinares, que integrem as demais disciplinas, aproveitando as aulas de maneira mais ampla, sabendo que o conhecimento sobre língua materna vai muito além de conhecimentos sistemáticos e nomenclaturas.

Na concepção de leitura sociointeracionista, "o foco fica no leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido" (Koch, 2015; p. 13). Os conhecimentos aos quais Koch se refere, não são apenas os linguísticos¹³, sendo assim, uma atividade de leitura realmente produtiva e eficaz, requer do professor, um envolvimento ainda maior. Considerando que, o leitor será levado a criar uma série de técnicas também de ordem cognitivo-discursivas, a fim de levantar hipóteses¹⁴, considerar ou não as hipóteses formuladas, preencher as entrelinhas, enfim, participar, de forma ativa da construção do sentido do texto, esperamos que professor construa uma "ponte" para auxiliar o aluno-leitor a chegar ao seu destino, fornecendo informações intertextuais, fazendo associações com outras histórias ou com

¹² PCNs da Língua Portuguesa, 2008, p. 7.

¹³ O conhecimento linguístico é o saber compartilhado por todos os indivíduos falantes de uma determinada língua. Na leitura, especificamente, o conhecimento linguístico atua de forma a permitir que o leitor estabeleça relações entre grafemas e fonemas, compreenda o sentido das palavras e das sentenças, relacione os significados entre os parágrafos e, também, faça uso de estratégias de antecipação. O conhecimento linguístico é constantemente (re)construído quer seja porque vai ocorrer inevitavelmente um confronto entre as modalidades oral e escrita, quer seja porque muito do conhecimento implícito ganhará uma maior explicitação ao longo do processo de aprendizagem. <http://ceale.fae.ufmg.br> (Glossário de termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores)

¹⁴ Hipótese é uma suposição pela qual a imaginação antecipa um conhecimento, com o fim de explicar ou prever a possível realização de um fato e deduzir as consequências.

fatos do dia a dia, auxiliando na percepção de causa-efeito e de possíveis comentários irônicos ou subjetivos do autor. Com base nessas informações o aluno será capaz de inferir a respeito do texto e alcançar o sentido, ou seja, a compreensão do que está lendo, como afirma Kleiman¹⁵:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão.

Com o propósito de inserir os alunos no mundo da leitura e conseqüentemente, formar leitores proficientes e também capazes de escrever bem, o professor deve ter em mente estratégias para que as atividades façam sentido aos alunos. Os projetos extraclasse são uma ferramenta eficiente em favor do professor, pois favorecem o trabalho em grupo, a organização e a troca de contribuições com vista a um objetivo comum, possibilitam o diálogo entre diversas áreas do conhecimento e possibilitam a ligação entre as disciplinas. Em vista disso, semelhantemente ao livro didático, os projetos também serão bastante indicados neste trabalho.

4.1. Atividades de leitura do livro didático *Português: linguagens*

4.1.1. O prazer na atividade de leitura

A leitura não deve ser imposta. Se oferecermos aos jovens somente obras que, nós adultos, consideramos boas ou apropriadas para eles, é bem possível que percamos a chance de inculcar na mente desses jovens que o essencial no ato de ler é fazê-lo por prazer. Ler por prazer é ler por vontade própria, é encontrar na leitura uma atividade de lazer, um momento de entretenimento. São muitos os benefícios que podemos adquirir por meio da leitura voluntária. O hábito da leitura nos permite o exercício da reflexão, o estímulo da criatividade a compreensão de conhecimentos e novos saberes.

¹⁵ Angela Kleiman, *Texto e Leitor, Aspectos cognitivos da leitura*, 2016.

Holly Koelling (2004, p. 25), escritora norte-americana, incentiva a prática de leitura - especialmente das obras literárias - como caminho para aquisição de novos conhecimentos: "*Os livros são capazes de levar o leitor a outros tempos, lugares e outras culturas, e, a literatura é um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para a observação das relações entre linguagem cotidiana e criatividade*".

Para ampliar este estudo, escolhemos a atividade de leitura que abre o capítulo 2 do livro didático *Português: Linguagens* (Anexo 1), que é o miniconto intitulado *O Patinho bonito*, de Marcelo Coelho. Antes de iniciar o trabalho com este texto, é importante que o professor, – por orientação dos autores do livro didático – leia para os alunos alguns contos maravilhosos que são facilmente encontrados nas bibliotecas das escolas. Após esse "passeio" pela biblioteca, o professor, como leitor ativo e interagido com o autor e o texto, poderá iniciar a aula encorajando os alunos a participarem com antecipações e hipóteses elaboradas com base em seus próprios conhecimentos, que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas.

A começar pelo título, esperamos que os alunos estabeleçam uma relação entre o conto do livro didático e o famoso conto de fadas do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, com o qual nossa leitura dialoga de perto. Com as "previsões" motivadas pelo título o professor dá início à leitura do texto, na busca de uma atividade de leitura geradora de sentido:

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas esse se chamava assim, e você vai logo saber por quê.

Após a leitura desse pequeno trecho de introdução, o professor já pode fazer uma breve pausa, motivando os alunos a responderem perguntas como: *Por que vocês acham que a história começa citando esse personagem?* (Nossa expectativa aqui, é que os alunos entendam que trata-se da personagem principal, já que aparece no título e em posição de destaque no início da história, ou, *por que será que esse patinho recebeu um nome tão diferente?*

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: "Como ele é bonito!" Ele se olhava no espelho e dizia: "Como eu sou bonito!" E ficava pensando: "Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?

O uso repetido do adjetivo *bonito* no trecho anteriormente citado, deve chamar a atenção dos alunos e servir de estímulo à formulação de novas antecipações. Neste momento, os alunos poderão antecipar se toda essa beleza está sendo boa ou ruim para a personagem. A fala "*quem sabe não sou gente?*" é positiva ou negativa? Por quê?

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão.

No trecho acima, destacamos a expressão – *um dia* – o professor, que já conhece as características desse gênero textual, chama a atenção dos alunos para o fato de que a partir dessa expressão, temos uma situação-problema¹⁶. *Então, o que será de Milton? Conseguirá alcançar o seu sonho? Será feliz?*

O texto também nos desperta sentimentos, emoções. Envoltos na atmosfera de emoções sugerida pela leitura, o professor deve levar os alunos a estabelecer uma relação entre causa e consequência entre as partes do texto, assim, *que efeito terá a triste experiência na televisão para o patinho?* Muitas hipóteses podem ser formuladas, tantas quantas permitirem os conhecimentos e a criatividade dos alunos.

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!"

E daí por diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

O conto termina com Milton reconhecendo que sua vida de pato era realmente boa. Buscando referências no conto *O patinho feio*, podemos levantar uma série de questões, como: *assim como o patinho feio, Milton também descobriu sua verdadeira identidade? Ele também encontrou seu verdadeiro grupo? Que tipo de ensinamentos o conto O patinho bonito transmite?*

¹⁶ O professor ajudará a sala a encontrar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Após a leitura, compreensão e interpretação do texto (atividades propostas pelo livro didático), o professor ainda tem uma série de atividades que podem ser feitas em sala de aula, como, uma atividade escrita de reconto, em que os alunos deverão reescrever a história do patinho, por exemplo, em quadrinhos¹⁷. É válido comentar que, neste caso, o professor pode fazer um trabalho interdisciplinar com o professor de Artes, e ao final, as histórias podem ser compiladas e transformadas em um almanaque da turma, ou em exposição, mas, como a assunto interdisciplinaridade será aprofundado a seguir, encerraremos aqui esta ideia. Outra possibilidade de produção escrita é pedir aos alunos que recontem outro conto maravilhoso, este é também um bom pretexto para treinar a articulação da sequência narrativa. Para auxiliar esta atividade escrita, criamos a seguinte ficha, a fim de orientar a atividade escrita, com vistas a um texto bem organizado, com uma sequência narrativa devidamente encadeada.

Título _____
Introdução <i>Era uma vez</i>
Desenvolvimento (problema/ conflito/ clímax) <i>Um dia/ Até que/ Certo dia</i>
Conclusão <i>e viveram felizes para sempre.</i>

4.1.2. Propostas de atividades inspiradas no conto *O patinho bonito*

Iniciar a atividade dizendo que, apesar de terem sido escritos há séculos, os contos maravilhosos continuam vivos e fazem parte da nossa cultura. Explicar também que, é comum ouvirmos referências a eles em

¹⁷ O cartunista Maurício de Souza é especialista em transformar contos, fábulas, filmes e até clássicos da literatura em HQ's. (anexo 2 - figuras 1-3)

situações cotidianas, e, até hoje, artistas de diferentes artes recriam os contos maravilhosos, dando a eles uma versão inovadora.

Em ambas as atividades o professor deve ajudar o aluno fornecendo um modelo da estrutura narrativa como apoio para a redação (anexo 2, figura 4), bem como orientá-los quanto às ações de personagens, que devem ocorrer dentro de um tempo e espaço que, para este gênero, devem ser imprecisos; a presença do mundo mágico ou maravilhoso tanto na escolha das personagens quanto no cenário também é essencial.

Proposta 1:

Explicar que os alunos farão uma reescrita de um conto de fadas, logo, irão narrar uma história bastante conhecida com suas próprias palavras. Os alunos deverão escolher uma personagem de um conto maravilhoso, pode ser uma fada, um pirata, etc., e criar uma história em que ela se envolva na história de outra(s) personagem(ns) de contos maravilhosos.

Proposta 2:

Escolher um dos textos abaixo e continuar a história. Também poderão escolher outro conto de fadas, que não os citados abaixo. O final pode ser diferente do original, sendo feliz ou não para o protagonista (opcional).

"Era uma vez uma moça chamada Cinderela. Ela era feia e enalhada, e queria muito se casar com um príncipe que, por sua vez, era lindo e tinha todas as moças ao seu dispor"...

"Era uma vez um lobo gentil e solitário. Ele vivia triste, pois além de ser só, era constantemente perseguido por três malvados porquinhos"...

"Vestidinho Vermelho era um doce de menina. Ela passou a ser chamada assim depois de ganhar um vestidinho vermelho de presente de sua mãe. A menina era muito educada, mas ficava uma fera com as provocações dos meninos do bosque, que adoravam chamá-la de baixinha, gorducha e dentuça"...

"Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho... Azulado. Todas as sextas-feiras ela ia levar pizzas para sua vovó, pois a velhinha adorava uma bela pizza de frango com catupiry".

Objetivo dos projetos:

Sabemos que escrever errado pode causar sérios erros de comunicação porque a leitura decorrente da escrita pode ser incompreensível ou interferir na compreensão global do texto. Ler e escrever são atividades interligadas, não existe uma sem a outra, por isso, todo esse trabalho de produção escrita fará muito mais sentido se as produções saírem do papel, se forem lidas, não só pela professora, mas por outras crianças. Essas redações podem ainda, fazer parte de projetos, como a produção de um *Livro de contos misturados*, ou, exposição de *Contos de fadas ao contrário*, ou até mesmo o livro e depois a exposição. Qualquer que seja a atividade escolhida, o propósito final deve ser separar uma "hora da leitura", momento em que todos os alunos da sala, ou de outras salas, terão acesso a todas as redações.

Um trabalho de leitura como o que acabamos de expor visa incentivar a participação do aluno durante a aula ao mesmo tempo em que permite ao professor conhecer melhor as ideias e opiniões do grupo. Além disso, para que ocorra a interação, são necessários conhecimentos prévios, bem como inferências por parte das crianças. Esta é uma das situações em que se efetiva em sala de aula a concepção sociointeracionista, como já mencionamos, esta é a concepção apontada pelos PCN como ideal para o trabalho de leitura.

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. (...) Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência¹⁸.

4.1.3. Interdisciplinaridade - Temas transversais

Algumas unidades temáticas do livro didático *Português: Linguagens* dialogam com outras áreas do conhecimento, favorecendo assim, o trabalho interdisciplinar. A abordagem de temas como valores, juventude, ser diferente,

¹⁸ In: Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pp. 69-70.

consumo, entre outros que têm relação com diferentes disciplinas, favorece as condições para a elaboração de projetos pedagógicos, que, também cumprem o papel de vincular o aprendizado escolar aos interesses dos alunos, à realidade fora da escola, à sociedade em que vivemos e à cultura.

Sabemos que exercitar a leitura pode aprimorar diversas habilidades como compreensão, interpretação, aquisição de vocabulário e também escrita correta das palavras; com a prática dessa atividade, o aprimoramento ocorre ao mesmo tempo em que o leitor amplia seu mundo de conhecimentos, reflete acerca das questões sociais e interage com o texto levantando hipóteses, esse é o início do processo de produção de sentido entre o leitor e o texto¹⁹.

Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como:

- a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;
- a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros²⁰.

Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura por parte do professor que vai além do que está escrito nos PCN, pois é necessário que ele assuma uma atitude de envolvimento com o tema proposto, que esteja munido de

¹⁹ Concepção sociointeracionista, a leitura como atividade de produção de sentido, Koch, 2015; p. 12.

²⁰ In: PCN da Língua Portuguesa, 2008, p 40.

diversas informações (como artigos, livros, figuras, vídeos ou filmes), que favoreçam a formação do conhecimento histórico e crítico do tema em questão.

Ficção ou não ficção, a leitura nos permite, conhecer as experiências de pessoas bem diferentes, que viveram sob circunstâncias e em lugares que nem remotamente teríamos a chance de conhecer. Por meio de histórias reais ou não e de biografias, temos acesso às experiências e adversidades, bem como as consequências pelas escolhas éticas do ser humano.

Essas leituras oferecem uma visão do percurso da história humana, suas filosofias, eventos, realizações. Para os jovens, tais leituras são libertadoras - ajuda-os a libertarem-se do egocentrismo da infância, desenvolvem a inteligência e ampliam a imaginação. São obras recheadas de conflitos pessoais e sociais e cheias de dilemas éticos. Quando expostos a essas histórias, os jovens são expostos tanto à ficção quanto ao real, e por meio das circunstâncias apresentadas na obra, o aluno poderá ter conhecimento de inúmeros desafios da vida²¹.

Considerando a concordância que há entre a concepção de leitura sociointeracionista e a posição assumida pelos PCN, cabe à escola promover aos alunos possibilidades de leituras que os induzam a um envolvimento no meio social, político e histórico do nosso país, bem como, ofereçam orientação acerca de *aspectos socioculturais de outros povos e nações, ajudando-os a posicionar-se contra qualquer tipo de discriminação*²².

O capítulo 2 da Unidade 2, intitulado “Entre irmãos”, pertence ao livro *Mala de Hana*, de Karen Levine. Narra a história de dois irmãos, Hana e George, crianças judias, que viveram na Tchecoslováquia (atual República Tcheca), durante a Segunda Guerra Mundial. Conta o dilema da família quando as tropas alemãs invadiram o país e como suas vidas mudaram para sempre (anexo 3). O trecho escolhido pelos autores para essa atividade descreve um dos momentos em que as crianças, apesar da situação adversa, demonstram que ainda tinham esperanças de que suas vidas voltariam a ser como antes. A despeito do momento em que viviam Hana e George, ainda nutriam expectativas sobre o futuro.

²¹ "texto traduzido" (tradução minha) - (Koelling, 2004; p. 28)

²² Parâmetros Curriculares Nacionais, 2008; p. 7.

Proposta 1 - trabalho interdisciplinar com História e Geografia²³:

Após a leitura e interpretação do texto, o professor pode organizar uma roda de conversa ou um debate, nesse momento de atividade oral serão levantadas questões como a ascensão do Nazismo e o preconceito. A partir deste tema - preconceito -, as crianças podem ser desafiadas a fazer relação com outro importante fato histórico - o regime escravocrata no Brasil -, que, além de macular nossa história, faz, até hoje, vítimas de racismo²⁴, e partir daí, o estudo tomará o rumo social, político e cultural pretendido pelas propostas dos PCN e do PNLD.

Voltando nosso estudo para o sofrimento causado às crianças devido às situações críticas, tanto sociais quanto políticas, podemos também falar das crianças que sofrem com a imigração ilegal dos refugiados na Europa. Em todos os casos, são leituras que humanizam ao mesmo tempo em que ensinam. A turma pode ser dividida em grupos e cada um pesquisará sobre um fato. As crianças concluirão a atividade compilando todo o material que conseguiram com suas pesquisas em ordem cronológica, e finalizarão com a confecção de uma linha do tempo, traçando os principais acontecimentos da história e, como estes fatos interromperam sonhos de crianças do Brasil e do mundo.

Proposta 2 - trabalho interdisciplinar com História e Geografia + Fichas de Leitura:

Nesta proposta de trabalho de leitura, o livro a *Mala de Hana* deverá ser lido na íntegra, como livro paradidático. De fato, trata-se de uma leitura simples, o relato é feito em 109 páginas escritas em letras grandes e espaçamento amplo, o que permite essa proposta. O professor programará as aulas, definindo um prazo para a leitura até certa página, então, em sala de aula, professor e alunos conversarão a respeito do que leram durante esse período. A turma participará opinando, inferindo e levantando hipóteses.

²³ O trabalho interdisciplinar mais provável nesta atividade é com as aulas de História, porém, com criatividade, é possível traçar um plano que envolve também a disciplina de Geografia, pois os alunos pesquisarão fatos que ocorreram/estão ocorrendo em diferentes países/continentes, sendo assim, o resultado do projeto pode ser ainda mais completo.

²⁴ Mais da metade dos homicídios no Brasil têm como vítimas pessoas jovens. Nesse grupo, 75% são jovens negros. O número é revelador sobre a necessidade urgente de enfrentar o racismo e suas consequências. www.fundodosdireitoshumanos.org, acesso em 22/01/2017.

Juntos, em leitura compartilhada, avançarão mais um pouco. O professor estabelecerá mais um prazo para mais algumas páginas e assim por diante, até terminarem a leitura. É importante que terminem o livro em sala, com o grupo reunido. Dessa forma, o professor colherá mais impressões e comentários acerca da leitura. Esse intercâmbio de ideias favorecerá a conclusão das fichas de leitura.

Importante observar que as fichas não serão preenchidas ao mesmo tempo, ou seja, todas após a leitura do livro, pelo contrário, elas acompanham as etapas de leitura da nossa proposta no parágrafo anterior. Vale lembrar que criamos as seguintes fichas a fim de motivar o aluno a realizar a escrita dos textos lidos, com objetivo de retirar de cada obra o máximo possível de informações, tais anotações, organizam os conhecimentos que o aluno adquiriu com a leitura e melhoram a capacidade de escrita de redações.

Ficha 1 - Sondagem / Identificação da obra

Passos		
1	Autor	
2	Título	
3	Editora	
4	Ano de publicação	
5	Descrição da capa	
6	Descrição das ilustrações internas	
7	Gênero	
8	Assunto	
9	Observações	

A ficha 1 (Sondagem), é descritiva. Trata o livro como objeto que, primeiro, deve ser manuseado, para mais tarde tornar-se um amigo. Em seguida, começamos a conhecer o livro e criamos expectativas sobre ele. Quanto mais lemos, mais oportunidades temos de verificar se ele corresponde ao que esperamos. Já as fichas 2 (Expectativas de leitura) e 2.1 (Formulação de hipóteses) serão preenchidas ao longo da leitura.

Ficha 2 - Expectativas de leitura

Passos		
1	Indicação da obra	
2	Expectativas a partir do comentário inicial de recomendação da obra	
3	Expectativa a partir da capa	
4	Expectativa a partir da leitura dos primeiros capítulos	
5	Expectativa a partir da leitura meio do livro	
6	Opinião sobre o livro após a conclusão da leitura	

Ficha 2. 1 - Formulação de Hipóteses

Passos		
1	Identificação do livro	Gênero: Tema:
2	Formulação de hipóteses	
3	Leitura preliminar	
4	Comentário	

Ao final da leitura, é importante ter certeza de que não vamos nos esquecer da história, para isso, o resumo será de grande ajuda (Ficha 3). A resenha (Ficha 4), por ser mais pessoal que o resumo, trará as opiniões dos alunos, é importante que as crianças já aprendam a expor seus pensamentos, que saibam se querem ou não que outras pessoas leiam esse mesmo livro.

Ficha 3 - Elementos da narrativa e resumo

Passos		
1	Narrador	
2	Tempo / Lugar	
3	Protagonista	
4	Outros personagens marcantes	
5	Trechos marcantes	
6	Citações marcantes	
7	Resumo do livro	

Ficha 4 - Resenha do livro

Passos		
1	Identificação do livro	
2	Relação com outras histórias	
3	Indicação para outros leitores	
4	Pontos positivos	
5	Pontos negativos	

Objetivo dos projetos:

Considerando que, aparentemente, a atividade com fichas de leitura não é das mais divertidas, é importante criarmos situações que entusiasmem os alunos para tal. Formar grupos e permitir que eles troquem opiniões acerca do livro pode ser uma boa saída.

Para que esse trabalho de leitura seja eficaz, entendemos que é necessária a participação efetiva e até responsável por parte dos alunos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções comentados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. Portanto, é essencial que as descobertas feitas por meio da leitura saiam da sala de aula.

Em parceria com o professor de Informática, a turma pode trabalhar na criação de um blog, onde publicarão suas descobertas; para auxiliar na parte escrita, as fichas de leitura serão muito úteis. Futuramente, o blog pode servir como meio de divulgação de outras leituras que os alunos queiram compartilhar não só com os colegas e professores, mas com pais e amigos de outras escolas. O trabalho com gêneros digitais também é um dos requisitos dos PCN.

Outro encerramento possível para este tema é utilizar as descobertas dos alunos para preparar uma mostra especial com textos, cartazes, seminários, para os dias 20 de novembro, que é o Dia Internacional dos Direitos das Crianças ou 10 de dezembro, que é o Dia Internacional dos Direitos Humanos.

4.1.4. A leitura do texto poético no livro didático

*Poesia é brincar com palavras
como se brinca com bola, papagaio e pião...*
José Paulo Paes

Embora no subtítulo anterior tenhamos dedicado especial atenção à importância do trabalho das disciplinas em conjunto, neste momento, restringiremos o estudo às aulas de Língua Portuguesa.

Já entendemos que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, assim como, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. Trazendo essa reflexão para a diversidade textual que a sala de aula deve proporcionar, percebemos que, infelizmente, a poesia vem deixando de ser estudada.

A leitura de poemas desperta um amplo sentido sobre todos os assuntos, aguça o imaginário e também as fantasias, além do mais, a estrutura constitutiva do poema - uma constante recriação - pode ampliar os limites da língua. O estudo regular desse gênero literário é indicado pelos PCN²⁵, e, assim como os gêneros crônicas e contos e dada a sua diversidade e importância linguística o poema também deve estar presente em todas as séries do ensino fundamental:

Do ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre

²⁵ PCN da Língua portuguesa, pp 26-27, p. 75 e p. 82.

para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (PCN, 2008, p. 27)

Também neste aspecto, o livro didático *Português: linguagens* atende muito bem às determinações do PNLD. A propósito, é perceptível a preocupação por parte dos autores com a diversidade de gêneros textuais²⁶, utilizada nos exercícios que compõem o material, sendo assim, nas quatro unidades do livro a presença de poemas é garantida.

Durante o ano, os alunos terão acesso à leitura de vários poemas, na verdade, ao longo do livro didático aparecem quinze poemas – sem contar as cantigas de roda e letras de músicas –, em formas variadas, desde cordel e poemas narrativos até um poema concretista bem humorado. Porém, a questão que levantamos aqui, não é a recapitulação do tipo de texto, mas sim, a forma como esses textos poéticos serão trabalhados. Os poemas estão sempre relacionados a exercícios de compreensão ou – na maioria das vezes – servem como base para estudos gramaticais.

Se, por um lado as narrativas em prosa motivam a imaginação do aluno, por outro, os textos poéticos tendem a chamar a atenção da criança para certas "surpresas" que podem estar escondidas na língua que falamos sem perceber. As rimas, por exemplo, com sua semelhança de sons, a antítese, com seu contraste de ideias, as próprias metáforas, acabam sendo vistas como uma brincadeira que fazemos com as palavras. Sendo assim, podemos dizer que a poesia promove uma ampliação dos modos de ler. Sobre a leitura de poemas em sala de aula, José Paulo Paes²⁷, afirma:

esta (a leitura) passa então a ser feita não linha a pós linha, sempre para a frente, como na prosa, e sim num ir

²⁶ O livro didático *Português: linguagens* apresenta grande variedade de gêneros orais e escritos, tanto literários quanto jornalísticos.

²⁷ in: Gebara, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2011; p. 14.

e vir entre o que está adiante e o que ficou para trás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto.

Portanto, o reconhecimento da leitura de poesia como uma possibilidade de expansão dos modos de ler, justifica a escolha deste subtítulo.

Dos muitos autores que defendem trabalhos com leitura de poesia em sala de aula, nos apoiamos nas palavras de Gebara, (2011, p. 25) em *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*, que diz: "sempre que exigimos que o aluno analise um texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, estamos condicionando-o a um comportamento com fins funcionais", tal comentário vai de encontro ao que dizem os PCN sobre os textos literários: "a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura" ²⁸.

Proposta: atividades regulares de leitura de poemas e um projeto de escrita de poemas em sala de aula

Como já mencionamos, o livro didático *Português: linguagens* traz uma diversidade de poemas; mas, para esta proposta de atividades, escolhemos dois textos (anexo 4, figuras 1 e 2).

Primeiramente, o professor levará a turma para a biblioteca onde os alunos procurarão livros de fábulas, em seguida, cada um escolhe uma fábula para ler em voz alta. Após cada leitura, os alunos se manifestam dizendo se já conheciam ou não, se conhecem uma versão diferente dessa mesma fábula, alguns, mais atentos poderão dizer que já viram histórias com personagens diferentes, mas com a mesma moral²⁹. O importante é que, com essa leitura compartilhada a turma perceba que a maioria das fábulas já lhes era conhecida.

Tendo feito a aproximação entre os alunos e as fábulas, apresentam-se os textos poéticos das páginas 37 e 55 do livro didático (anexo 4, figuras 1 e 2). Os alunos logo identificarão que tratam-se de fábulas, porém escritas na forma

²⁸ PCN da Língua portuguesa, p 26.

²⁹ Num episódio de Pica-Pau, este faz o papel de preguiçoso (cigarra), enquanto os esquilos (formigas) trabalham juntando alimentos.

de poema (versos e estrofes), o professor deverá explicar a estrutura narrativa presente nesses poemas (são os chamados poemas narrativos), isso aproximará ainda mais os alunos desses textos.

Quanto aos recursos de estilo, devemos lembrar que este projeto se aplica a uma turma de sexto ano, sendo assim, é apropriado utilizar os recursos mais simples como metáfora, antítese e comparação, já sobre as rimas, apenas rimas internas e externas, mais do que isso, a atividade se tornará muito teórica, os alunos ficarão preocupados em cumprir "exigências" e o trabalho corre o risco de tornar-se improdutivo.

O projeto consiste em cada aluno transformar uma fábula em poema narrativo, a turma também pode criar cartazes que ilustrem seus poemas. Sabendo que os alunos sentem-se realizados ao verem seus textos sendo lidos por outros, esta proposta visa exposição dos poemas como comemoração ao Dia Internacional da Poesia, que, anualmente é comemorado em 21 de março. Os alunos também poderão montar um livro de fábulas em forma de poemas, pode-se inventar um nome bem criativo ao livro que atribuirá ao projeto um ar mais informal.

Objetivo do projeto

A poesia se caracteriza por manifestar sentimento e emoção, esse já é um bom motivo para os alunos deixarem portas abertas para o texto poético. Se mergulharmos com nossos pequenos alunos na leitura de poesia, e conseguirmos manter essa prática por meio da escola, é possível que essas crianças cheguem à idade adulta e continuem a ler. O fato de não termos sido ensinados dessa maneira, não deve nos impedir de tentar algo novo.

Gebara (2011, p.146) defende o trabalho com leitura e escrita de poemas em sala de aula e ainda trata esse tipo de exercício como essencial – visão com a qual concordamos, – para a autora:

(...) a poesia é essencial para a literatura infantil, pois nos dias violência e busca de identidade em uma ambiente fragmentado e pasteurizado, torna-se urgente a abertura de clareiras, em que se possa, principalmente para o público infanto-juvenil, encontrar espaços seguros para a catarse, para um autoconhecimento(...).

Por fim, em razão de seu caráter lúdico, a leitura de poemas melhora a qualidade de compreensão e interpretação, a cultura da criança aumenta, e a aquisição de regras é feita sem dramas, ao mesmo tempo em que aumenta e aprofunda o entusiasmo pelo texto; quanto à animação compartilhada com o adulto, bem, essa é uma sedução extra. Nesta nossa proposta, as aulas de Leitura devem ser consideradas como um exercício de busca e levantamento de sentidos possíveis, que o aluno fará utilizando pistas, conhecimentos gerais e conhecimentos linguísticos já adquiridos, aliando a concepção cognitivista à sociointeracionista.

Dessa forma, cumprimos o propósito de estruturar um quadro que possibilita novos planejamentos para as aulas de Língua Portuguesa, com aulas centradas no desenvolvimento do aluno enquanto leitor e também enquanto cidadão participativo, consciente, crítico e criativo que escolhe suas leituras, seja por trabalho, seja por prazer, compreende aquilo que lê e, conseqüentemente, faz bom uso da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentamos a elaboração deste trabalho em estudos de bibliografias notáveis no campo das concepções de leitura e posteriormente em análises tanto da qualidade quanto da aplicação do livro didático Português: Linguagens, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Refletimos acerca dos benefícios da leitura significativa, bem como das orientações dos documentos oficiais do MEC sobre prática de leitura. Este estudo também nos permitiu propor diferentes estratégias para melhorar os resultados das atividades com leitura em sala de aula.

Nesta pesquisa, nosso propósito é conceituar a leitura como um dos pilares da educação escolar, e defender que a escola é o ambiente responsável pela sistematização dessa prática. Apesar disso, reconhecemos que, nem sempre os professores - ou por falta dessa consciência, ou por falta de tempo - estão atentos a esta situação e os trabalhos com leitura acabam não recebendo a atenção adequada, pois, ainda que o livro didático apresente ótimas propostas, estas acabam sendo abordadas de maneira superficial.

Diante desse problema, entendemos que o primeiro passo deve ser a sensibilização dos professores, principalmente de Língua Portuguesa, quanto à importância de elaborarem atividades com leitura bem articuladas e interessantes do ponto de vista também dos alunos, tendo como objetivo a leitura proficiente, compreendida neste estudo como leitura significativa.

Tendo em vista o que foi exposto, acreditamos ter atingido nossos objetivos, uma vez que comprovamos ser possível a criação de ambientes favoráveis à prática de uma leitura significativa na escola e, também a partir das atividades do livro didático.

Nas propostas que apresentamos, os aspectos que mais foram levados em consideração são percepção, atenção, memória e inferência, além disso, as atividades também buscam proporcionar a compreensão e o prazer na leitura, pois acreditamos que esses são elementos indispensáveis para que se alcance proficiência na leitura.

A relevância acadêmica deste trabalho está centrada não só na pesquisa acerca das concepções de linguagem que fundamentam o trabalho docente, mas também nas sugestões que apresentamos. Do mesmo modo, a

importância profissional desta pesquisa é, sobretudo, oferecer aos professores uma forma adequada e diferente de se trabalhar com a prática de leitura, de modo que as atividades venham a criar situações de aprendizagem que permitam realmente a compreensão dos textos lidos.

As estratégias que apresentamos aqui propõem uma nova postura por parte do professor à frente de uma turma de sexto ano; porém, dada a importância do tema, consideramos de grande importância o desenvolvimento de outros projetos que visem a continuação da evolução das habilidades de leitura e a consolidação dessa prática não só durante os anos seguintes, mas também fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *PCN da Língua Portuguesa*. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> - Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Guia do Livro Didático*. 2017: Língua Portuguesa - séries/ anos iniciais do Ensino Fundamental. <http://www.fnede.gov.br/pnld-2017/> Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 6º ano do Ensino Fundamental. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DURAN, Guilherme Rocha. *As concepções de leitura e a produção do sentido no texto*. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2, Jul./Dez. de 2009, disponível em <<http://www.scielo.br>, acesso em 12/12/2016.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. 2ª edição. Porto: ASA, 2000.

KOELLING, H. *Turning teens on to great literature*. 1st edition. Connecticut: Libraries Unlimited, 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. São Paulo: Editora Pontes, 2000
_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16ª edição. Campinas: Editora Pontes, 2016.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.


SMITH, F. *Understanding reading*. 6th edition. New Jersey: LEA Publishers, 2003.

Enfrentamento ao genocídio da juventude negra. Disponível em <<http://www.fundodosdiretorhumanos.org/> acesso em 22 de janeiro de 2017.

ANEXOS

Anexo 1

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.



O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

- Mas que é que esse ovo está fazendo aí?
- Isso não é ovo de pato.
- Acho que é ovo de galinha.
- Não seja bobo! Galinhas botam ovos brancos!
- Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?
- Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

32

O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas esse se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu, foi quando viram que o ovo dele - quer dizer, o ovo que depois seria ele - não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

- Mas que é que este ovo está fazendo aí?
- Isso não é ovo de pato.
- Acho que é ovo de galinha.
- Não seja bobo! Galinhas têm ovos brancos!
- Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?
- Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

Acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito que os outros. Não sei bem como é que um pato normal pode ser mais bonito que os outros; mas os patos sabem. Acharam ele tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como "Quém quem?".

- Esse nome é para patos comuns, disse a mãe dele.

- Então vamos chamá-lo de Quá-quá, disse a madrinha dele.

- Isto também é para patos comuns, sua boba!, respondeu a mãe. Eu quero que ele se chame Milton.

- Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: "Como ele é bonito!" Ele se olhava no espelho e dizia: "Como eu sou bonito!" E ficava pensando: "Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente? E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: "Milton, vem nadar!" Ele respondia: "Eu não. Pensam que eu sou pato como vocês?" Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: "Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galã".

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: "Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que eu tenho muito talento artístico". Ele tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta. "Ih, não enche", disse alguém. "Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão".

- Mas você não vê que eu não estou fantasiado? Perguntou Milton. Seu eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

- Então como é que você sabe falar?

- Mas os patos falam!! disse Milton, quase chorando.

- Não vem com essa, ô malandro, disse um guarda que estava ali perto. Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.

- Me larga! Me larga! Gritava Milton. "Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO! Um PATÔÔÔ...!"

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:

- Eu sou um pato... eu sou um pato...

E seus pais disseram:

- Puxa, ainda bem que você se convenceu!

- É mesmo, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!

- É, todo mundo estava cheio dessa história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!".

E daí por diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

Anexo 2



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Anexo 3

A mala de Hana

Toda semana havia uma nova restrição. Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos. Logo, Hana não podia mais ir ao ginásio. Até mesmo o lago em que esquiavam estava proibido. Suas amigas – todas gentis – no começo também ficaram tão perplexas quanto Hana com as regras. Ainda se sentavam lado a lado na escola e aprontavam travessuras juntas dentro da classe e na hora do recreio.



Toda semana havia uma nova restrição. Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos. Logo, Hana não podia mais ir ao ginásio. Até mesmo o lago em que esquiavam estava proibido. Suas amigas – todas gentis – no começo também ficaram tão perplexas quanto Hana com as regras. Ainda se sentavam lado a lado na escola e aprontavam travessuras juntas dentro da classe e na hora do recreio.

– Ficaremos juntas para sempre, não importa o que aconteça – prometeu Maria, a melhor amiga de Hana. – Não vamos deixar que ninguém nos diga com quem vamos brincar!

Com cada amigo perdido e a cada nova restrição, Hana e George sentiam que seu mundo ficava um pouco menor. Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.

– O que podemos fazer? – perguntaram aos pais. – Para onde podemos ir? Mamãe e Papai fizeram o seu melhor para distrair as crianças, para ajudá-las a descobrir novas brincadeiras.

– Nós temos sorte – disse Mamãe –, porque temos um grande jardim. Vocês podem brincar de esconde-esconde. Podem balançar nas árvores. Podem inventar jogos. Podem brincar de detetive nos depósitos. Podem explorar a passagem secreta. Adivinhar charadas. Sejam gratos um pelo outro!

Hana e George eram gratos por terem um ao outro e também por brincarem juntos. Mas isso não aliviava a tristeza de não poderem mais fazer o que faziam antes nem ir àqueles lugares aonde costumavam ir. Num lindo dia de primavera, quando o sol brilhava, os dois sentaram no quintal, entediados, brincando com a grama. De repente, Hana começou a chorar.

– Não é justo! – gritou. – Eu odeio isso! Quero que tudo volte a ser como antes! Arrancou um punhado de grama e jogou as folhas no ar. Olhou para o irmão. Sabia que ele estava tão triste quanto ela.

– Espere aqui – disse ele. – Eu tenho uma ideia. Minutos depois, George estava de volta, com um bloco de papel, uma caneta, uma garrafa vazia e uma pá.

– Pra que tudo isso? – perguntou Hana. – Talvez, se escrevermos todas as coisas chatas que estão acontecendo com a gente, fiquemos mais aliviados.

– Isso é bobagem – respondeu Hana. – Não vai trazer nem o parque nem a diversão de volta. E não trará Maria de volta. Mas George insistiu. Ele era, no fim das contas, o irmão mais velho, e Hana não tinha nenhuma outra ideia. Então, nas horas seguintes, as crianças derramaram sua infelicidade no papel, George escrevendo e Hana falando. Fizeram listas das coisas que faziam falta e das coisas que os enfureciam. Fizeram listas de todas as coisas que fariam e de todos os lugares para onde iriam quando aqueles tempos terríveis acabassem. Quando terminaram, George pegou as folhas de papel, enrolou-as num tubo, colocou-as dentro da garrafa e fechou-a com uma rolha. Então, os dois andaram até a casa, parando embaixo do balanço duplo. Ali, Hana cavou um grande buraco: seria aquele seu esconderijo da tristeza e da frustração. George colocou a garrafa dentro do buraco e Hana cobriu-a de terra. Quando acabaram, o mundo parecia um pouquinho mais claro e brilhante, pelo menos naquele dia.

(In: A mala de Hana - uma história real. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007)

Anexo 4

Figura 1

O leão e o rato

A gratidão é um valor
Cultivá-lo todo dia
Somente traz alegria
Merece todo louvor.

Prestemos muita atenção
Ao que ocorreu, um dia
Entre o rato e o leão.

Era uma vez um ratinho
Que andava distraído
Mal ele havia saído
De um buraco, seu cantinho...

Deu de cara com um leão
Um imenso animal
Logo pensou: "Estou perdido!"
Mas o leão foi legal.

Livrou-o, e sem perigo
O ratinho, com alegria
Prometeu: "Conte comigo
Se precisar, algum dia..."

O leão quase sorria
Pois pareceu caricato
Como ele precisaria
Da ajuda de um rato?

Mas eis que um belo dia
Numa armadilha caiu
Esperneou e rugiu
E a rede não cedia.

Então, o rato acudiu
E começou a roer
A rede pôs-se a ceder
E logo o leão fugiu!

Constatou-se uma vez mais:
Nas voltas que dá a vida
A graça retribuída
Mostrou do que é capaz...

(O melhor de La Fontaine – Fábulas. Trad. de Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 58-59.)



Figura 2

A cigarra e a formiga

Cantou muito a cigarra
Só fez farra
Durante todo o verão.

Chega o inverno, e então
Com a despensa vazia
Acabou-se a alegria.

"Vou procurar uma amiga
Minha vizinha, a formiga!"
E foi pedir emprestado
Qualquer comida, um bocado.

"mas quando o verão voltar
Voltarei para pagar
Pode estar certa, eu garanto
Vou recuperar meu canto".

A formiga, renitente
Disfarçou, olhou de lado
E deu logo seu recado
à cigarra imprevidente:

"Eu cuidei do meu cantinho
Tu cantavas toda hora...
Escolheste teu caminho
Tudo bem, pois dança agora..."



(O melhor de La Fontaine. Tradução de Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 17-18.)