

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO**

**SUSANNE ELFRIEDE MEMMEL**

**A POESIA NO PROCESSO DA  
LITERACIA PARA A LEITURA  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO PAULO  
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO**

**SUSANNE ELFRIEDE MEMMEL**

**A POESIA NO PROCESSO DA  
LITERACIA PARA A LEITURA  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a ser apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Anita Viviani Martins

**SÃO PAULO  
2013**

## DEDICATÓRIA

Aos meus alunos

## AGRADECIMENTOS

A Deus. Aos meus professores, nomeadamente à minha orientadora do trabalho de conclusão de curso, Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins; à minha orientadora da iniciação científica, Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi, que me apresentou à linguística textual; aos professores da PUC-SP que me acompanharam na jornada do curso de Pedagogia; aos meus professores dos anos iniciais que despertaram em mim a vontade de aprender. A Dêivid Marques pela revisão do texto. À minha família e aos meus amigos pelo apoio constante.

## EPÍGRAFE

### **Convite**

*Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.*

*Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.*

*As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.*

*Como a água do rio  
que é água sempre nova.*

*Como cada dia  
que é sempre um novo dia.*

*Vamos brincar de poesia?*

José Paulo Paes

## RESUMO

**MEMMEL, Susanne Elfriede. A poesia nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental 1** 2013. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP 2013.

Ler é um saber essencial para o ser humano contemporâneo, pois constitui condição imprescindível para que adquira outros saberes ao longo da vida e exerça a cidadania plena. Lê-se para compreender. Portanto, a compreensão deve ser a finalidade do ensino de leitura. O presente trabalho procurará responder à pergunta-norteadora: A poesia pode ser uma ferramenta eficaz no ensino da compreensão na leitura? Para isso, relacionará estudos sobre literacia, o processo de leitura, a poesia, o cognitivismo e sua influência na educação, assim como estudos de linguística textual, procurando apresentar o processo de leitura como processo cognitivo; refletir sobre as particularidades linguísticas da poesia; ligar as necessidades do leitor-aprendiz às possibilidades da poesia como ferramenta de desenvolvimento linguístico. Após os apontamentos teóricos, relatará uma intervenção por meio de uma sequência didática “Semana da poesia” junto a alunos de oito a onze anos de idade. Apontará a poesia como recurso eficaz para o objetivo proposto e constatará a necessidade de tratar a língua escrita como veículo de significados e de formar os alunos para a sua compreensão.

Palavras-chave: Literacia para leitura, poesia, linguística textual.

## ABSTRACT

**MEMMEL, Susanne Elfriede. Poetry and literacy in the early years of primary school** 2013. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP 2013.

It is essential for the contemporary human being to know how to read as reading constitutes the indispensable condition for them to continue learning throughout life and participate in society and politics. People read in order to comprehend. This is why comprehension needs to be the most important purpose when teaching reading. This study aims to respond to this question: May poetry be an effective tool for teaching reading comprehension? In order to answer this question, the study relates research on literacy, the reading process, poetry, cognitive sciences and their influence on education, and text linguistics aiming to present the reading process as a cognitive one; reflect on the linguistic features of poetry; link the needs of the learner to the possibilities of poetry as a tool for linguistic development. Following, the study reports a classroom intervention in form of a didactic sequence (“A week of poetry”) with students aged eight to eleven. The study points out to poetry being an effective tool for the proposed aim, as well as to the importance of dealing with written language as a means of signification and educating students in order to comprehend it.

Key words: Reading literacy, poetry, text linguistics.

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
I	A LITERACIA PARA A LEITURA	12
1	Alfabetização, letramento, literacia	12
2	O processo de leitura	13
2. 1	Os estudos de Luria	13
2. 2	A psicogênese da língua escrita	15
2. 3	Emergência da literacia e literacia inicial	16
2. 4	A leitura como processo cognitivo	17
2. 5	A imaginação – condição para a compreensão	18
2. 6	O ensino da compreensão	18
3	Poesia – riqueza semântica e construção de sentido	19
II	A ABORDAGEM DA INTERVENÇÃO	21
1	Trabalho em sala de aula	21
1.1	O cognitivismo	21
2	Análise de dois poemas de Cecília Meireles	22
2. 1	Categorias de análise	24
2. 2	Análise	24
2. 2. 1	Apresentação do poema <i>Roda na rua</i>	24
2. 2. 2	Análise do poema <i>Roda na rua</i>	25
2. 2. 3	Apresentação do poema <i>Bolhas</i>	27
2. 2. 4	Análise do poema <i>Bolhas</i>	28
3	Planejamento da sequência didática <i>Semana da Poesia</i>	30
3. 1	Sondagem	30
3. 2	Primeiro encontro	31
3. 3	Segundo encontro	32
3. 4	Terceiro encontro	33
4	Desenvolvimento da sequência didática	35
5	Resultados e discussão dos resultados	36
5. 1	Trabalho pedagógico	36
5. 2	Trabalho com um texto integral	37

5. 3	A escrita como veículo de significados	37
5. 4	O prazer na leitura	43
III	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47
	ANEXOS	50

## INTRODUÇÃO

Ao ensaiar escrever este trabalho, parafraseando Paulo Freire, nos sentimos levadas “a ‘reler’ momentos fundamentais [...] em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo” (FREIRE, 2009, p. 11). A leitura constituiu o eixo central ao longo de nosso curso de pedagogia e, por isto, é apenas natural que ela forme também o tema do nosso trabalho de conclusão.

Mais do que nossa própria experiência com a leitura, que foi constante, e, como nos parece, fazia parte de nossa vida desde sempre, impressionou-nos dolorosamente ao longo dos últimos quatro anos a ausência desta experiência em muitos dos alunos com que tivemos contato durante estágios ou a nossa iniciação científica. Ainda hoje, na cidade de São Paulo, muitas crianças não sabem decodificar, compreender, sentir prazer no ato de ler.

Pensar em ensinar estratégias de leitura, neste cenário, apresenta-se como um passo lógico para nós como futura professora dos anos iniciais. Para juntarmos as três prerrogativas para o ato de ler ser completo – decodificação, compreensão, prazer –, encontramos na poesia um meio que nos parece adequado ao nosso propósito. Nossa pergunta-norteadora formula-se, portanto, assim: A poesia pode ser um recurso eficaz nos processos de ensino-aprendizagem de literacia para leitura?

Consultadas as bases de artigos científicos online, Scielo e Google Acadêmico, referente à poesia na escola, encontramos, no período de 2008 a 2013, três artigos relacionados: FRONCKOWIAK (2011) investigou a possibilidade de a escola perceber o vínculo da leitura de poemas com a experiência corporal ligada à voz. Ela fundamentou-se em uma abordagem da literatura como linguagem que emerge da corporeidade e relatou vivências educadoras com crianças na Educação Infantil. TONO & MELO (2010), professoras-pesquisadoras do programa Bolsa Alfabetização em uma classe de segundo ano, dedicaram-se a observar o trabalho da professora com gêneros orais na sala de aula. Coletaram dados referentes aos gêneros orais trabalhados e a frequência com que isso acontecia, assim como a presença da poesia nesse

conjunto. MARCHUSCHI & VAL (2010) analisaram poemas escritos por alunos de dez a doze anos de idade, que em 2006, quando a pesquisa foi realizada, cursavam a 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental. O propósito das pesquisadoras era identificar como se apresentaram os textos dos alunos após um processo sistemático de ensino da escrita de poemas, no contexto do programa Escrevendo o Futuro.

As três pesquisas, apesar das diferenças nos enfoques, constataram que a poesia tem muito pouco espaço na sala de aula, bem como apontam aspectos da poesia para o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Nós, pensando no ensino de leitura, para respondermos à nossa pergunta, propomo-nos a alcançar os passos intermediários:

- apresentar o processo de leitura como processo cognitivo;
- refletir sobre as particularidades linguísticas da poesia;
- ligar as necessidades do leitor-aprendiz às possibilidades da poesia como ferramenta de desenvolvimento linguístico.

A caminho da resposta à pergunta-norteadora recorreremos a estudos teóricos sobre literacia, o processo de leitura, a poesia, o cognitivismo e sua influência na educação, assim como estudos linguísticos sobre o texto. À luz da teoria, trabalharemos, em seguida, em sala de aula, para, ao final dessa etapa, andarmos na direção inversa e refletirmos sobre possíveis implicações das experiências práticas para novos questionamentos teóricos.

## I A LITERACIA PARA A LEITURA

### 1 Alfabetização, letramento, literacia

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na análise dos dados obtidos pelo último censo demográfico, em 2010, conceituou o indicador social *alfabetização* da seguinte maneira: “Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome.” (IBGE, 2011, p. 21).

Nesta conceituação pode-se reconhecer o tríplice aspecto abordado por KLEIMAN (2005) de alfabetização como prática, conjunto de saberes e processo de aquisição. Ainda segundo KLEIMAN, a alfabetização “é necessária, para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 14).

O conceito de *letramento* ainda inclui saber fazer uso da língua oral ou escrita em situações concretas da vida social (KLEIMAN, 2006) e também significa “compreender [...] o sentido de um texto” (KLEIMAN, 2005, p. 10). Quando Paulo Freire escreve que ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2009, p. 11), fica evidente que alfabetizar para ele subentende letrar (KLEIMAN, 2005 e 2006). Letramento é o termo preferido por autores brasileiros.

Autores portugueses, em sua maioria, usam *literacia* para se referirem ao conceito de letramento. Literacia é a tradução do inglês *literacy*, um termo que passou por mudanças ao longo de sua história de uso. Derivou do seu antônimo *illiteracy*, ou seja, estado de não saber ler e escrever, (SOARES, 2004), e passou a ser usado em vários contextos, como literacia para... *Reading literacy*, ou seja, literacia para a leitura, por exemplo, é um termo usado pelo Programme for international student assessment (PISA), que compreende “understand, use, reflect on and engage with written texts, in order to achieve one’s goals, to

develop one's knowledge and potential, and to participate in society"<sup>1</sup> (OECD, 2009, p. 14).

Letramento e literacia, portanto, podem ser entendidos como sinônimos. Em nosso trabalho optamos por usar o termo literacia.

## **2 O processo de leitura**

Ler é um saber essencial para o ser humano contemporâneo, porquanto constitui não só condição imprescindível para que uma pessoa possa adquirir diversos saberes ao longo da vida, mas também porque só para os letrados da língua escrita fica possível o exercício pleno da cidadania (TRINDADE (2002), FREIRE (2009), OECD (2009), KLEIMAN (2005 e 2006)). Dificuldades na leitura, pois, podem, inicialmente, provir de dificuldades de aprendizagem, contudo, posteriormente, se acumulam nestas. Desta maneira, constitui-se um ciclo vicioso.

A discussão teórica sobre o ler e o escrever deslocou-se historicamente do eixo como ensinar para como é que se aprende.

Do ponto de vista desta última abordagem, houve vários estudos de impacto.

### **2. 1 Os estudos de Luria**

De acordo com LURIA (apud MATÊNCIO, 2007), pesquisador soviético da década de 1930 e colaborador de Lev Vygotsky, o “contato da criança com a escrita acontece antes mesmo do início de sua aprendizagem sistematizada” (MATENCIO, 2007, p. 36). Por este motivo as crianças chegam à escola com saberes primitivos sobre o sistema da escrita, que, no entanto, se perderão ao contato com os saberes culturalmente elaborados e apresentados pela escola.

---

<sup>1</sup> *Compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com textos escritos para alcançar seus objetivos, para adquirir conhecimento e desenvolver seu potencial e para participar na sociedade.* Tradução nossa.

Ainda que, na perspectiva vygotskiana, a aprendizagem da escrita pela criança não seja linear, mas compreende movimentos progressivos e repetidos de evolução e interiorização (MATENCIO, 2007), LURIA divide, didaticamente, o aprendizado sobre a língua escrita em fases: segundo seus estudos, no primeiro momento, a criança relaciona a escrita com o desenho, pois ambos constituem signos, ou seja, esta parte da aprendizagem está ligada à materialidade das letras. Num segundo momento, há uma “*transformação do olhar*” (MATENCIO, 2007, p. 37, grifo no original) da criança, que passa a ver a escrita em relação com a fala.

Nestes dois pontos, suas conclusões condizem com os estudos de FERREIRO (2010). Ainda segundo LURIA, no momento em que a criança está passando pelo conflito cognitivo da relação entre linguagem oral e escrita, para compreender ambas como sistemas de representações, sua “habilidade para escrever não significa necessariamente a compreensão do processo da escrita [...], pois não seria a compreensão a gerar o ato, mas o ato gerando a compreensão, chegando mesmo a precedê-la” (MATENCIO, 2007, p. 37).

Esta colocação nos faz pensar naquelas crianças que são exímias copistas, mas que não sabem ler, nem escrever por conta própria. A aprendizagem mecânica pode integrar o processo de conhecer (MOREIRA, 1982), mas este não deve se resumir a ela. Dessa maneira, a cópia é um passo a caminho da escrita como produção de texto. Porém, para evitar que ler e escrever se cristalizem como comportamentos puramente mecânicos, é preciso que o professor conheça as hipóteses elaboradas pela criança sobre a língua escrita, que torne o aprendizado significativo por meio de interações socioculturais e, ainda, que a escrita seja “vista como uma das descobertas a serem feitas pela criança dentro dos processos gerais de seu desenvolvimento linguístico” (MATENCIO, 2007, p. 37).

## 2. 2 A psicogênese da língua escrita

A partir da década de 1920<sup>2</sup>, nos Estados Unidos, começou a surgir o termo prontidão para leitura ou *reading readiness*, prevalecendo de modo predominante até a década de 1980<sup>3</sup>. A abordagem procura definir o momento mais propício a partir do qual a criança estaria apta a assimilar ensinamentos sobre a língua escrita, começando pela leitura. Programas de ensino de leitura baseados na prontidão para a leitura promovem a análise de habilidades de literacia na criança que possibilitassem a ela aprender formalmente, por exemplo, sua capacidade de distinguir letras de gravuras. Constatadas estas capacidades, o ensino que segue deve ser “formal, sequenced, direct<sup>4</sup>” (TEALE & SULZBY, 1992, p. xvi), algo que, segundo essa abordagem, só pode acontecer na escola.

A prontidão para a leitura vê o processo de desenvolvimento como maturação biológica, de forma linear e pela perspectiva do adulto, não da criança<sup>5</sup>, diferente de outros enfoques do desenvolvimento. Um destes foi o da psicogênese da língua escrita, levado a cabo pelas pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que, a partir da década de 1980, principalmente em países de língua espanhola, investigaram “os processos de construção do conhecimento no caso particular da linguagem escrita” (FERREIRO, 2010, p. 45). Aqui consideramos importante reforçar com WEISZ de que o trabalho de FERREIRO “não traz para o leitor nem um novo método, nem novos testes, nem nada que se pareça com uma solução pronta” (WEISZ apud FERREIRO, 2010, p. 7), mas que delineia uma teoria da epistemologia da língua escrita.

---

<sup>2</sup> “In the 1920s a change in thinking began to be reflected in literature. [...] the concept of *reading readiness* took root.” (Teale & Sulzby, 1992, p. viii-ix, grifo no original). *Na década de 1920, uma mudança no pensar começou a ser refletida na literatura. [...] o conceito de prontidão para a leitura enraizou-se.* Tradução nossa.

<sup>3</sup> “... in the mid-1980s we can truly say that the new perspective has become legitimized as a field attracting wide interest” (Teale & Sulzby, 1992, p. vii). *Nos meados de 1980, podemos dizer que a nova perspectiva foi legitimado como uma área que estava atraindo largo interesse.* Tradução nossa. Essa nova perspectiva era a da emergência da literacia.

<sup>4</sup> *formal, sequenciado, direto.* Tradução nossa.

<sup>5</sup> “reading readiness program is built upon a logical analysis of literacy skills from an adult perspective rather than upon a developmental perspective” (Teale & Sulzby, 1992, p. xvi). *O programa de prontidão para a leitura é construída sobre uma análise lógica das habilidades de literacia a partir da perspectiva de um adulto mais do que a partir de uma perspectiva de desenvolvimento.* Tradução nossa.

TRINDADE define psicogênese como “o percurso do indivíduo para adquirir as bases em que se apoia o código escrito e o desenvolvimento desse processo” (TRINDADE, 2002, p. 43) e, com isso, traz o conceito para perto do da emergência da literacia, embora não os considere sinônimos.

### 2. 3 Emergência da literacia e literacia inicial

O termo emergência da literacia, por sua vez, surgiu nos Estados Unidos na segunda década do século vinte como *emergent literacy*, nomeadamente a partir de TEALE & SULZBY, que compilaram vários trabalhos com o novo enfoque, inclusive de FERREIRO, e que já se referiram à dissertação de Mary Clay, de 1967, como pioneira “in examining young children’s reading and writing in light of language acquisition research<sup>6</sup>” (Teale & Sulzby, 1992, p. xv).

Houve, a partir daí, pois, uma mudança de paradigma e, na década de 1980, as várias linhas de trabalho que tinham sido encetadas convergiam nos seguintes pontos: literacia como fenómeno social, psicolinguístico, conceitual e de desenvolvimento<sup>7</sup>, compreende os aspectos de linguagem oral e escrita – ouvir, falar, ler e escrever – que se desenvolvem concomitantemente<sup>8</sup>, em processos de assimilação e acomodação<sup>9</sup>. Emergente refere-se à tese de que o crescimento no escrever e ler vem de dentro da criança e como resultado de estimulação do ambiente<sup>10</sup>.

O conceito de literacia emergente, portanto, engloba as aprendizagens que a criança realiza, muitas vezes, antes de frequentar a escola, no período entre o nascimento e o ler e escrever convencionalmente. “... entende-se que,

---

<sup>6</sup> *Examinando o ler e escrever de crianças pequenas, à luz da investigação da aquisição da linguagem*. Tradução nossa.

<sup>7</sup> “literacy is social, psycholinguistic, conceptual, and developmental in nature” (Teale & Sulzby, 1992, p. xxi).

<sup>8</sup> “Listening, speaking, reading, and writing abilities (as aspects of language – both oral and written) develop concurrently and interrelatedly, rather than sequentially.” (Teale & Sulzby, 1992, p. xviii).

<sup>9</sup> “processes of assimilation and accommodation” (Teale & Sulzby, 1992, p. xx).

<sup>10</sup> “Growth in writing and reading comes from within the child and as the result of environmental stimulation.” (Teale & Sulzby, 1992, p. xx).

subjacentes aos comportamentos ainda não convencionais da criança, existem representações e hipóteses pessoais sobre a literacia” (TRINDADE, 2002, p. 44).

O processo de literacia, assim que a criança entra no ensino formal, é compreendido como *early literacy* (TEALE & SULZBY, 1992), ou literacia inicial. O processo de literacia continua evoluindo ao longo da vida (ALLIENDE & CONDEMARIN, 2005).

## 2. 4 A leitura como processo cognitivo

As três linhas de estudo mencionadas têm em comum abordar o ler e o escrever como processos cognitivos e, em relação à leitura, afirma TRINDADE que “os processos cognitivos presentes [...] são: o processamento fonológico, a consciência sintática e a memória operativa, e que o fim último do acto de ler é a compreensão do texto lido, sendo o processo de compreensão, construção de um modelo mental da situação descrita nesse texto, ou seja, uma representação do mundo, real ou imaginário, que o texto descreve.” (TRINDADE, 2002, p. 59).

Lembramos aqui da colocação de FREIRE, de que é preciso ler o mundo antes de ler a palavra e, depois, novamente associar a palavra lida com o mundo que nos cerca (FREIRE, 2009).

Segundo KLEIMAN (2004), existem estratégias cognitivas de leitura em três níveis, conhecimento das unidades lexicais, da organização do texto e da interpretação semântica (também MATÊNCIO, 2007), enquanto que o conhecimento sobre o processo de leitura desenvolve-se a partir de atividades metacognitivas. A leitura, segundo KLEIMAN (2011) envolve “percepção, processamento, memória, inferência, dedução, multifacetado, multidimensional” (KLEIMAN, 2011, p. 7), o que condiz com a visão de TRINDADE (2002).

Também MATÊNCIO vê a leitura como “(re)atribuição de sentidos” (MATÊNCIO, 2007, p. 17) e “prática de atribuição de significados que ultrapassa o momento em que é realizada” (MATÊNCIO, 2007, p. 42). Ainda de acordo com MATÊNCIO, o “leitor cria, confirma ou rebate suas hipóteses acerca do que ali

lhe é exposto” (MATÊNCIO, 2007, p. 40), fenômeno a que TRINDADE se refere como “inferêncio” (TRINDADE, 2002, p. 68).

## **2. 5 A imaginação – condição para a compreensão**

A caminho da compreensão, consideramos importante abrir um parêntese, baseando-nos em um estudo de HEATH (in: TEALE & SULZBY, 1992), que afirma, que a imaginação como capacidade de recombinar ideias é ferramenta necessária tanto para escritores, quanto para leitores.

HEATH estabelece uma conexão entre a imaginação e a compreensão. Do treino da imaginação fariam parte os jogos de faz-de-conta e jogos dramáticos, pois transportam os interlocutores a uma cena com um conjunto de ações que estão projetados para o futuro<sup>11</sup> e ainda implicam em praticar saber mudar de perspectiva, colocando-se no lugar de outrem. Estes componentes também estão presentes na hora de fazer inferências para compreender um texto. Brincar com a imaginação, segundo HEATH, portanto, abre o caminho para uma boa compreensão na leitura.

## **2. 6 O ensino da compreensão**

Concordamos com TRINDADE, quando afirma que “o processamento cognitivo é extremamente importante para a elaboração da representação mental, elemento fundamental da compreensão, mas essas operações só poderão concretizar-se se houver dados sobre os quais operar, e esses dados começam por ser de tipo linguístico e, ao nível da frase ou texto, de carácter essencialmente sintáctico, semântico e pragmático” (TRINDADE, 2002, p. 76).

TRINDADE sugere alguns procedimentos essenciais a serem ensinados pelo professor de leitura ao leitor-aprendiz, dos quais destacamos:

---

<sup>11</sup> “Dramatic play, teasing, and pretend play provide practice occasions for lifting the speaker [...] into a scene and set of actions projected toward the future.” (HEATH, TEALE & SULZBY, 1992, p. 170).

- “ensinar o significado de todas as palavras, mesmo expressões idiomáticas;”
- activar os conhecimentos de situações/estereótipos; [...]
- levá-lo [o aluno] a compreender como se desenrola uma acção;
- activar/aumentar o conhecimento do contexto onde a acção se desenrola;
- procurar pistas [...];
- ensinar as crianças, de forma explícita, a traçar e seguir planos, e a alcançar objectivos enquanto lêem [...].” (TRINDADE, 2002, p. 86)

Espera-se com esses modos de proceder formar nas crianças estratégias de aprendizagem ou “mecanismos mentais” (TRINDADE, 2002, p. 100) interiorizados e desenvolver sua metacognição com a finalidade de “facilitar e fortalecer a aprendizagem.” (idem).

### **3 Poesia – riqueza semântica e construção de sentido**

Colocam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, se “o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos,” (BRASIL, 1997, p. 29) – e, para chegar a isto, torna-se necessário que os compreenda – “não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (idem).

Ainda ressaltam os PCNs que para que os alunos tenham a oportunidade “de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente” (ibidem) da leitura, é “importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (ibidem). Estas considerações estão atreladas ao objetivo para o Ensino de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental, de o aluno “ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 33).

Colocado isto, precisamos justificar, por que damos preferência à poesia.

Entendemos neste trabalho poesia no sentido de linguagem ou expressão poética, que pode manifestar-se, entre outros, em forma de poema, por sua vez sendo entendido como um gênero textual. Acompanhando o pensamento de MORIN (1997, p. 38), o “estado poético”, tão intrínseco ao ser humano quanto o seu oposto, o prosaico, técnico, prático, “pode ser dado pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pode ser dado pelo poema” (idem). Este, como gênero, definimos com o dicionário como “composição poética de certa extensão, com enredo” (FERREIRA, 1999).

Com o poeta e professor da Universidade de São Paulo, Fernando Paixão, podemos acrescentar que “a poesia caracteriza-se essencialmente pelo uso criativo e inovador que se faz das palavras, expressando a subjetividade” (PAIXÃO, 1982, p. 25) e por nela a linguagem cumprir “de maneira radical e criadora a sua função simbólica” (PAIXÃO, 1982, p. 32). PINHEIRO (2007) retoma o conceito de poesia como “jogo de linguagem” (PINHEIRO, 2007, p. 52), que por meio do “jogo sonoro [...] e semântico, desloca sentidos, cria outros, revitaliza palavras através de associações inusitadas, joga com a tensão entre *som* e *sentido*” (idem, grifo no original).

Ao ler poesia, torna-se necessário seguir o tecido de “caminhos imaginários sobre a página” (PAIXÃO, 1982, p. 33). Reforçamos esta consideração com GOLDSTEIN (2005, p. 6), quando diz que o “texto literário talvez seja aquele que mais se aproxima do sentido etimológico da palavra ‘texto’: entrelaçamento, tecido.” (GOLDSTEIN, 2005, p. 6). Evidencia-se, portanto, plurissignificação na leitura conforme “a frase poética adquire movimento e densidade semântica” (PAIXÃO, 1982, p. 48).

Além disso, PINHEIRO assegura, na fala do poeta americano T. S. Eliot (ELIOT apud PINHEIROS, p. 22), de que a função essencial da poesia é que “nos dê prazer”.

Quando pensamos todos esses atributos junto às estratégias de ensino da compreensão na leitura mencionadas por TRINDADE (2002), a poesia se apresenta para nós como uma excelente ferramenta do trabalho pedagógico para nossos objetivos.

## **II A ABORDAGEM DA INTERVENÇÃO**

### **1 Trabalho em sala de aula**

A instituição em que colocamos em prática a sequência didática é um Centro da Criança e do Adolescente (CCA) na cidade de São Paulo/SP. Todos os frequentadores estudam em escolas públicas da região.

A sala onde desenvolvemos a sequência didática acolhe vinte e nove crianças entre oito e onze anos de idade que frequentam escolas estaduais e municipais do Ensino Fundamental 1 pela manhã, e, portanto, comparecem ao CCA à tarde.

#### **1.1 O cognitivismo**

Optamos para a transposição didática pela abordagem cognitivista, pois condiz com a visão da leitura como processo cognitivo.

David Ausubel elabora sua teoria cognitivista baseada no conceito da aprendizagem significativa. Esta define-se como relação bem-sucedida entre conhecimentos prévios (subsunçores) do estudante e um novo conteúdo, de maneira que o último se integre à estrutura cognitiva existente, modificando-a. Fatores importantes que influenciam na aprendizagem e que, por isso, devem ser contemplados pela metodologia de ensino são: os subsunçores que servem de pontos de ancoragem para o novo conhecimento; que “o material seja potencialmente significativo para o aprendiz” (MOREIRA, 1982, p. 14); e que “o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material [...] a [sic] sua estrutura cognitiva” (idem), ou seja, o estudante deve estar motivado.

A motivação pode ser definida como “processo que relaciona necessidade, ambiente e objeto, e que predispõe o organismo para a ação em busca da satisfação dessa necessidade” (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 2008, p. 137).

DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2011) trazem uma reflexão sobre como ensinar gêneros textuais orais e escritos, na escola, por meio de sequências didáticas. Uma sequência didática, segundo os autores, é um

procedimento em que o professor organiza de maneira sistemática uma série de atividades focalizadas no ensino de um só gênero em quatro passos metodológicos.

Primeiro, o docente faz uma apresentação inicial da tarefa a ser realizada pelos alunos. Logo após, estes fazem uma produção verbal ou escrita que serve para o professor e eles mesmos avaliarem seus conhecimentos prévios. A partir deste diagnóstico, o docente planeja as etapas seguintes, chamadas de módulos, que se constituem de exercícios variados, com o objetivo de treinar os novos conceitos e habilidades em múltiplos contextos, sempre avançando em profundidade e extensão. Há, por último, um momento de produção final, em que os alunos aplicam os novos conhecimentos, que serve de avaliação somativa.

BISSONNETTE & RICHARD (2010) discutem um método similar, porém não relacionado estritamente ao ensino de gêneros textuais. É o método do ensino explícito, que se apoia no modelo de tratamento da informação de Robert Gagné. Este considera que o cérebro assimila novos conteúdos passando-os da memória de curto prazo para a de longo prazo, à medida que lhe é oferecido contato com a informação, repetidas vezes, em diversos contextos.

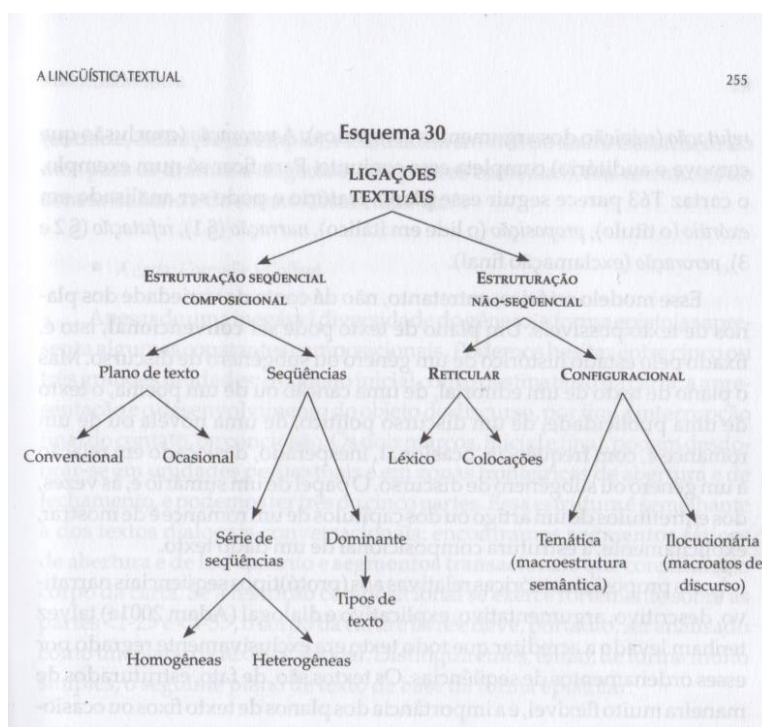
Uma aprendizagem efetiva aconteceu, se o aluno, ao final, se mostra capaz de aplicar os novos conhecimentos em tarefas similares. Ainda espera-se que tenha adquirido a capacidade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem (metacognição), refletindo sobre quais estratégias precisa usar, para chegar à resolução da questão-problema.

## **2 Análise de dois poemas de Cecília Meireles**

A Linguística Textual é uma vertente da Linguística que trabalha com textos concretos, com a finalidade de abordar o conjunto da materialidade de uma língua em suas práticas discursivas. ADAM (2008) define “textualidade como conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significativo” (ADAM, 2008, p. 25). Essa corrente da linguística, portanto, oferece-se como ferramenta propícia para trabalhar a compreensão na leitura.

Um texto pode ser organizado de várias maneiras simultaneamente. ADAM (2008) difere entre a estruturação sequencial composicional e a não sequencial. Ele insiste no fato de que “todo texto se apresenta como uma combinação de linearidade e de dois modos não-lineares de construção de sentido: a percepção de um todo de sentido que faz a unidade do texto (dimensão configuracional) e a percepção de redes complexas de sentido (dimensão reticular)” (ADAM, 2008, p. 277).

Sua proposta de análise de ligações textuais pode assim ser visualizado:



(ADAM, 2008, p. 255)

O poema toma uma posição especial entre os textos, pois, por seu caráter ser essencialmente criativo e inovador (PAIXÃO, 1982), seu propósito “é o de ser legível, relacionando seus elementos lexicais e formais fora da ordem linear que é a sua no tempo da leitura” (ADAM, 2008, p. 276). Em consequência, “o poema em verso como em prosa é objeto de uma dupla leitura: uma leitura linear, ordenada principalmente pela sintaxe, e uma leitura tabular<sup>12</sup>, ordenada

<sup>12</sup> “que resulta da sobreposição de várias leituras do mesmo texto realizadas pelo mesmo leitor” *tabular* In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-06-01]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/tabular>>

principalmente pela própria forma, visual e tipográfica do poema” (ADAM, 2008, p. 277).

## **2. 1 Categorias de análise**

Definimos, portanto, como nossa categoria de análise linguística com ADAM (2008):

Fazer uma leitura reticular dos poemas e analisá-los, relacionando os elementos lexicais e formais do poema, a fim de encontrar e ressaltar a polissemia das palavras-chave e seus significados nos poemas.

## **2. 2 Análise**

Ambos os poemas *Roda na rua* e *Bolhas* fazem parte do cancionero infantil *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.

### **2. 2. 1 Apresentação do poema *Roda na rua***

#### **Roda na rua**

Roda na rua

A roda do carro.

Roda na rua

a roda das danças.

A roda na rua

rodava no barro.

Na roda da rua

rodavam crianças.

O carro, na rua.

### 2. 2. 2 Análise do poema *Roda na rua*

Identificamos, segundo nossa leitura, a palavra “roda” como palavra central do poema. Ela aparece em quase todas as linhas do poema, com exceção das linhas 6, 8 e 9. Apesar da forma gráfica idêntica em todas estas colocações, trata-se de dois vocábulos<sup>13</sup> diferentes: a *roda*, substantivo, nas linhas 2, 4, 5, 7 (ressaltado com fundos amarelo e vermelho); e *roda*, 3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *rodar*, nas linhas 1 e 3 (ressaltado com fundo verde). O mesmo vocábulo aparece em outro tempo verbal, indicativo do pretérito imperfeito, e outras flexões, 3ªs pessoas do singular e do plural, nas respectivas linhas 6 e 8. Percebe-se aqui, que há uma inversão de roda-substantivo com roda-verbo, em que roda-substantivo aparece, primeiramente, nas linhas pares, 2 e 4, na primeira metade do poema, e, depois nas linhas ímpares, 5 e 7, da segunda metade do poema, enquanto lhe é justaposto o vocábulo roda-verbo, respectivamente nas linhas 1 e 3, 4 e 8.

Ainda há uma diferença semântica entre roda-substantivo em linha 2, onde a palavra se refere explicitamente à roda de um carro (fundo amarelo), e em linha 4, onde a referência é de uma roda de cantigas (fundo vermelho). Cabe ao leitor atento fazer a conexão de sentido para *roda* em linha 5 – é a roda do carro ou da cantiga? – e em linha 7. Os dois indícios são, primeiro, a proximidade com os atributos *rodava no barro* – que indica o movimento de um pneu, mas também poderia ser de um grupo de crianças - e *rodavam crianças*, que não deixa mais dúvida em relação ao que se trata. O segundo indício é o uso da letra *n* na linha 5, *roda na rua*, e da letra *d*, *Na roda da rua*, na linha 7, ou seja, das

---

<sup>13</sup> Entendemos “vocábulo” com HOUAISS & VILLAS (2009), como “palavra (‘unidade pertencente’, ...)”.

preposições *em* e *de*, respectivamente, que faz o leitor assumir olhares diferentes sobre a cena.

O entrelaçamento das estrofes sobre as duas rodas indica acontecimentos simultâneos, acontecendo no mesmo espaço. A linha 9 parece reforçar isso, colocando o carro e a rua como os locais onde as rodas se movimentam.

Resta ao leitor saber, a qual das duas rodas a autora se referiu no título do poema, e esta pergunta fica em aberta (ressaltado em verde, amarelo e vermelho).

### **Roda na rua**

1 Roda na rua

2 a roda do carro.

3 Roda na rua

4 A roda das danças.

5 A roda na rua

6 rodava no barro.

7 Na roda da rua

8 rodavam crianças.

9 O carro, na rua.

### 2. 2. 3 Apresentação do poema *Bolhas*

#### **Bolhas**

Olha a bolha d'água

no galho!

Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho

na rolha!

Olha a bolha!

Olha a bolha na mão

que trabalha!

Olha a bolha de sabão

na ponta da palha:

brilha, espelha

e se espalha.

Olha a bolha!

Olha a bolha

que molha

a mão do menino:

a bolha da chuva da calha!

#### 2. 2. 4 Análise do poema *Bolhas*

Identificamos, segundo a nossa leitura, a palavra *bolha* como palavra central do poema. Ela aparece nas linhas 1, 4, 6, 7, 9, 13,14 e 17. Refere-se, respectivamente, à *bolha d'água*, na primeira estrofe, linha 1 (fundo azul); *bolha de vinho*, na segunda estrofe, linhas 4 e 6 (fundo vermelho); *bolha na mão*, terceira estrofe, linha 7 (fundo verde); *bolha de sabão*, quarta estrofe, linhas 9 e 13 (fundo violeta); *bolha da chuva da calha*, quinta e sexta estrofe, linhas 14 e 17 (fundo amarelo).

Desta maneira, como no poema *Roda na rua*, a mesma palavra traz diversos significados, desta vez, tendo como referência comum apenas a forma globular.

Chama a atenção do leitor o fato de que *bolha* é retomada nas linhas 6 e 13, em seu significado mais amplo, parecendo retratar o olhar curioso e o grito encantado infantil: *Olha a bolha!* Na linha 14, *bolha* abre a estrofe, e a especificação, *bolha da chuva da calha*, vem apenas depois, como surpresa - não é um tipo de bolha comum - e ênfase final.

A quarta estrofe é a maior de todas, descrevendo pormenorizadamente o que a bolha de sabão faz, outra vez parecendo corresponder aos interesses infantis, aos quais uma *bolha na mão* (linha 7), adquirida pelo trabalho, deve suscitar bem menos atenção do que uma maravilhosa *bolha de sabão* (linha 9, com retomada generalizada, *bolha*, em linha 13).

O título *Bolhas* engloba todos esses diferentes tipos de bolha (fundo colorido).

Diferente do poema anteriormente analisado, neste não se dá o entrelaçamento entre movimentos, mas há uma sucessão descritiva dos diferentes tipos de bolhas. Cada um é contemplado por sua vez. Também não se trata na palavra-chave de diferentes vocábulos com a mesma forma gráfica,

o que facilita a análise. Por isto, este segundo poema se oferece para a avaliação do trabalho realizado na sequência didática.

## **Bolhas**

01 Olha a **bolha d'água**

02 no galho!

03 Olha o orvalho!

04 Olha a **bolha de vinho**

05 na rolha!

06 Olha a **bolha!**

07 Olha a **bolha na mão**

08 que trabalha!

09 Olha a **bolha de sabão**

10 na ponta da palha:

11 brilha, espelha

12 e se espalha.

13 Olha a **bolha!**

14 Olha a **bolha**

15 que molha

16 a mão do menino:

17 a bolha da chuva da calha!

### 3 Planejamento da sequência didática *Semana da Poesia*

Considerando que não ensinaremos as características do gênero poesia, nem trabalharemos com a escrita, mas que apresentaremos uma estratégia que leve o estudante à compreensão na leitura de um poema, planejamos a sequência didática da seguinte maneira:

#### Objetivos gerais:

Ler e compreender um poema, fazendo sentido de palavras polissêmicas centrais.

Gostar de ler um poema.

#### 3. 1 Sondagem

Tempo previsto: meia hora.

#### Sondagem:

Conhecer o grupo de crianças.

Identificar quem sabe ler, decodificando, um texto desconhecido (poema *Convite*).

Identificar quem sabe escrever o próprio nome e o nome de sua brincadeira preferida.

#### Recursos:

Cartaz de cartolina branca com o poema *Convite*<sup>14</sup> escrito em letra de imprensa.

---

<sup>14</sup> Reproduzimos o poema integralmente na epígrafe do nosso trabalho.

35 folhas sulfite.

Canetas coloridas.

Roteiro:

Em roda, apresentar-se e perguntar os nomes de cada um.

Apresentar o poema, lendo, em cartaz, na frente da sala.

Incentivar que alunos leiam o poema em voz alta.

Retomar a última linha do poema, como proposta: *Vamos brincar de poesia?*

Perguntar qual é a brincadeira preferida de cada um.

Distribuir papéis sulfite em branco para cada aluno.

Pedir para que escrevam seus nomes e suas brincadeiras preferidas no papel.

Recolher.

### **3. 2 Primeiro encontro**

Tempo previsto: uma hora.

Objetivos específicos:

- Detectar a palavra central no poema *Roda na rua, roda*.
- Identificar os diversos significados de *roda*.

Recursos:

Cartaz de cartolina branca com o poema *Roda na rua* escrito com letra de imprensa.

35 impressos do poema em folhas sulfite.

Canetas coloridas.

Caneta para quadro branco.

Fita crepe.

Livro: *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

### Roteiro:

Na sala, em roda voltada para o quadro branco:

Lembrar do poema *Convite*, iniciando a brincadeira com poesia. Vamos ser detetives do texto.

Apresentar o poema *Roda na rua* escrito no cartaz.

Leitura silenciosa.

Perguntar: O que chama a atenção?

Pedir para detectarem e mostrarem *roda*.

Perguntar: É tudo a mesma roda? Que tipos de roda conseguem identificar?

Individualmente, colorir os diferentes significados de *roda*, conforme a análise.

Leitura em voz alta, dois grupos, meninas e meninos, os meninos recitando as partes do poema que se referem à roda do carro, e as meninas, as referentes à roda das danças.

### **3. 3 Segundo encontro**

Tempo previsto: uma hora.

Objetivo específico:

- Reconhecer os diferentes significados de *roda* no poema *Roda na rua*.

Recursos:

Cartaz com o poema.

15 impressos com o poema.

Roteiro:

Retomar o poema *Roda na rua*, declamando.

Relembrar tipos de roda.

Dramatizar o poema em duas rodas.

Distribuir os impressos para grupos de três.

Recolher.

Retomar *Roda na rua* novamente, com cartaz.

### **3. 4 Terceiro encontro**

Tempo previsto: uma hora.

Objetivos específicos:

Procedimental:

- Identificar a palavra *bolha* no poema *Bolhas*, de Cecília Meireles.

Conceitual:

- Compreender os diversos significados da palavra *bolha*.

Recursos:

Tigela de plástico com água e detergente.

Cartaz com o poema *Bolhas* escrito em letra de imprensa.

Canetas coloridas.

35 impressos do poema em folha sulfite.

Fita crepe.

10 impressos coloridos com poemas da *Antologia de poesia brasileira para crianças* (2007).

Uma árvore montada de cartolina, de um metro, aproximadamente.

Livro: *Antologia de poesia brasileira para crianças*.

Roteiro:

Em roda, assoprar uma bolha de sabão, usando água, detergente e canudinho.

Perguntar qual o nome que damos para aquilo.

Pedir para um aluno distribuir os canudinhos.

Deixar os alunos assoprarem bolhas, um por um.

Recolher o material.

Perguntar que outros tipos de bolhas eles conhecem.

Pedir para dois alunos distribuírem os impressos e as canetas coloridas.

Solicitar que, individualmente, coloram cada tipo de bolha com uma cor diferente.

Recolher.

Colar a árvore de cartolina na parede.

Distribuir os impressos de poemas na sala.

Pedir que leiam e escolham um poema de que gostem especificamente.

Pedir que, quem escolheu um poema e se sentir à vontade, venha para a frente e leia o poema em voz alta.

Colar o impresso na árvore, formando um “pé-de-poesia”<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> A ideia do “pé-de-poesia” nasceu da proposta encontrada em BAJARD (2012), de montar um “pé-de-livros”, no âmbito de um projeto de incentivo à leitura.

#### 4 Desenvolvimento da sequência didática

Iniciamos o trabalho com as crianças em uma segunda-feira, das treze às catorze horas. A sondagem correu muito rápida, em aproximadamente quinze minutos. Detectamos que um dos meninos sabia escrever apenas quando lhe foram ditadas as letras das palavras, inclusive em relação ao seu próprio nome, e que ele não decodificava. Uma menina sabia escrever somente seu nome, mas não ia além disso. Também não sabia decodificar.

As outras crianças escreviam seus nomes e os de suas brincadeiras preferidas rapidamente e com segurança. Também liam o poema do cartaz com desenvoltura em voz alta.

Constatado isso, e, devido ao grande interesse que as crianças demonstraram para com a proposta, passamos logo à primeira etapa da sequência didática. Precisamos colocar, neste ponto, que na semana anterior tinham estudado com a professora da sala um poema de Cecília Meireles, porém, com ênfase no código da escrita.

Lemos o poema *Roda na rua* junto às crianças no cartaz pendurado à frente da sala, fazendo as interferências sobre a palavra *roda* junto com elas. Tiramos o cartaz e distribuímos os impressos para as crianças.

Recolhemos o material e, ao final da aula, retomamos o poema no cartaz.

No segundo encontro, no dia seguinte, mesmo horário, voltamos ao poema, e ouvimos das crianças: “De novo o mesmo poema?”. Mesmo assim, insistimos, e logo estavam envolvidos com a proposta do dia. Formamos com elas as duas rodas, uma pequena, interior, dos meninos, e outra, exterior, das meninas, e declamamos o poema em conjunto, alternando as vozes, conforme alternavam as referências à roda do carro ou da dança. Quem estava declamando, levantava os braços, quem ouvia, girava com os braços abaixados.

Distribuímos os impressos para pequenos grupos de crianças. Deixamo-las escolherem seus colegas para a tarefa. Mesmo assim, não apenas manifestaram resistência (“quero fazer sozinho”), como, quando formaram um grupo, muitas vezes, um fazia a tarefa, enquanto que os outros apenas olhavam.

A nossa ideia inicial para o terceiro encontro, uma semana depois, foi a de irmos para o pátio que, contudo, estava ocupado no horário disponível para essa aula. Portanto, desenvolvemos a terceira etapa em sala – pequena – o que criou um certo agito na hora da brincadeira de começo; mas a turma se divertiu muito.

A partir daí discutimos os diferentes tipos de bolhas existentes e entregamos os impressos.

O desafio ao construirmos o “pé-de-poesia” foi o grupo silenciar, enquanto que uma das crianças lia em voz alta o poema de sua preferência.

## **5 Resultados e discussão dos resultados**

Ao analisar o material, seja o que as crianças entregaram, sejam as nossas observações da sala de aula, detectamos como questões principais o trabalho pedagógico, o trabalho com um texto integral, a escrita como veículo de significados.

### **5. 1 Trabalho pedagógico**

No que concerne o cognitivismo, procuramos partir dos conhecimentos prévios das crianças relativas às brincadeiras e à grafia das palavras-chave, para leva-las, por meio da interação verbal, a assimilar um novo conteúdo, a compreensão de um texto escrito. Procuramos igualmente incentivar nossos alunos, instigando sua curiosidade, lembrando que, para uma aprendizagem significativa acontecer, o estudante precisa estar motivado.

Na sequência didática, aula 1 correspondeu à apresentação inicial, aula 2 a um módulo, aula 3 à avaliação final. Seguir a sequência implicava em alguns procedimentos, como trabalhar em grupo ou investir uma segunda vez em um tópico conhecido, mas por outro ângulo (aula 2). Dos acontecimentos durante os encontros, a inicial relutância da maioria das crianças a trabalhar junto aos colegas e a retomar o que tinha sido estudado durante a aula anterior ou ainda a dificuldade de conversar em uma roda, podemos deduzir que elas não estavam

acostumadas a agirem dessas maneiras, pois, ao mesmo tempo em que ficavam entusiasmadas com as propostas, tiveram dificuldades de realizá-las.

## **5. 2 Trabalho com um texto integral**

Abordamos os poemas como unidades, não por palavras ou sílabas isoladas, ou seja, trabalhamos o texto como um todo, com as peculiaridades que isto traz, por exemplo, torna-se, às vezes, necessário voltar na leitura, ou ligar trechos distantes, para construir um sentido. Trata-se, enfim, de enxergar, retomando GOLDSTEIN (2005, p. 6), o “tecido” da escrita.

Percebemos, no entanto, ao interagirmos verbalmente com as crianças e ao observamo-las trabalhando, que focavam em suas leituras muito em palavras isoladas. Esse fenômeno, na nossa interpretação, relaciona-se com a terceira questão detectada.

## **5. 3 A escrita como veículo de significados**

Enquanto abordamos os poemas oralmente e na interação grupal, por vezes até dramatizando, as crianças distinguem os diversos significados de *roda* ou *bolha*. Mais difícil isso se apresentava na hora de fazer as mesmas reflexões na leitura, no papel. Isso nos mostra a importância de valorizar habilidades linguísticas presentes no uso da linguagem oral e de transferi-las para o domínio da língua escrita.

Para verificar se o primeiro dos objetivos da sequência didática, ler e compreender um poema, fazendo sentido de palavras polissêmicas centrais, tinha sido alcançado, analisamos o material que as crianças entregaram ao final de cada encontro.

Ao todo, vinte e nove crianças participaram, porém, somente quinze estavam presentes ou entregaram as tarefas em todas as etapas da sequência didática e, dessas, oito trabalhavam em grupos em que também as crianças parceiras participaram de todas as aulas. Para análise dos trabalhos

consideraremos apenas o material recolhido destes alunos (destaque em amarelo).

Inicial do nome da criança	Sondagem	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Idade
A	P	P	F	P	10
B	F	F	Pp	P	9
C	P	P	F	P	9
E	P	P	P	P	9
E1	F	F	Pp	P	8
G1	F	F	Pp	P	9
G2	P	P	Pp	P	11
G3	P	P	Pp	P	9
G4	P	P	Pp	P	9
I1	P	P	Pp	P	10
I2	P	P	Pp	P	9
J1	P	P	Pp	P	10
J2	P	P	Pp	P	9
J3	P	F	F	P	10
K	P	P	F	P	9
L1	P	P	P	P	10
L2	P	P	P	P	9
L3	P	P	Pp	F	9
L4	F	F	Pp	P	9
L5	P	P	F	P	10
L6	F	P	Pp	P	9
N	P	P	P	P	9
N1	P	F	F	F	10
R1	P	P	P	P	9
R2	P	P	P	P	9
S	F	F	Pp	P	9
T	P	P	P	P	9

V	P	P	F	P	10
Y	P	P	P	P	9

P = presente e entregou tarefa; F = faltou ou não entregou tarefa; Pp = presente, porém, a criança parceira da tarefa faltou em outras etapas.

### Tarefa 1:

Individualmente, no poema *Roda na rua*, colorir as duas rodas diferentes de duas cores, respectivamente.

L1 (anexo A): Coloriu *roda/rodavam* de três cores diferentes, porém, aparentemente de maneira aleatória, sem associações de sentido, parecendo ter se orientado pela grafia.

Y (anexo B) e R1 (anexo C): Coloriram de uma mesma cor a expressão *roda na rua*, no corpo do poema, não no título, parecendo ter sido induzidos a isso pela escrita igual. Na penúltima estrofe, percebemos uma conexão de sentido feita entre *roda* e *rodavam crianças*, como um sinal de compreensão que está despontando. As restantes partes coloridas não revelam ligações de sentido.

R2 (anexo D): Coloriu de uma mesma cor a expressão *roda na rua* e de outra cor as palavras *roda*, *roda do carro* e *rodavam*. No primeiro, parece ter relacionado as grafias iguais e, no segundo, pode ter ligado *roda* a *carro*. Mas também coloriu de uma mesma, terceira, cor, *roda das danças* e *roda...crianças*, parecendo ter feito uma conexão de sentido.

N (anexo E) e T (anexo F): Ambas circulavam, numa primeira tentativa de dar conta da tarefa proposta, todas as palavras *roda/rodavam*. Numa segunda, procuraram colorir diversas partes, detectando, em suas leituras, três contextos: o carro, o barro e as danças.

L2 (anexo G): Coloriu de uma cor as formas do verbo *rodar* misturadas ao substantivo *roda*; constatamos aqui certa confusão de significado. Porém, destacou em outra cor referências à roda do carro (*a roda do carro – barro*) e, em outra ainda, relacionou a roda das danças com a das crianças. Percebemos neste trabalho que *roda*, para este aluno, não é apenas um conjunto de letras, mas que consegue tirar significados.

E (anexo H): Coloriu de uma cor as formas do verbo *rodar*, em outra as referências à *roda do carro* e, ainda em outra, as à *roda das danças*. Consideramos, portanto sua análise correta e completa.

### Tarefa 2:

Em pequenos grupos, no poema *Roda na rua*, colorir a roda do carro de uma cor, a da dança, de outra.

R2/R1/L1 (anexo I): Coloriram de uma cor referências à roda do carro e de outra, as à roda das danças, porém, confundiram-se ainda quanto às expressões *Roda na rua* (linha 1) e *A roda na rua* (linha 5) e a que respectiva roda, isto é, a do carro, elas se referem.

L2/Y (anexo J): Coloriram de uma cor referências à roda do carro e de outra trechos relacionados à roda de danças/crianças, revelando terem compreendido tratar-se de duas rodas distintas.

T/E/N (anexo K): Coloriram de uma cor todas as formas verbais de *rodar*, de outra, as partes do poema referentes à roda do carro e de terceira cor, os trechos sobre a roda do carro. Mostraram terem compreendido as diferenças de significado existentes.

### Tarefa 3:

Individualmente, no poema *Bolhas*, colorir cada tipo de bolha com uma cor diferente.

L1 (anexo L): Circulou da mesma cor a palavra *bolha*, cada vez que ela aparece. Mostra ter se orientado pela grafia e não pelos significados variados.

R1 (anexo M): Marcou da mesma cor todas as referências a bolhas, sem distinguir entre os diversos tipos, não evidenciando ter compreendido as diferenças que há, ou a tarefa.

L2 (anexo N): Usou várias cores, porém, sem categorização aparente. Mesmo não tendo se orientado puramente pelo código, não revela ter conseguido fazer ligações de sentido.

Y (anexo O): Coloriu de cores diferentes as espécies de bolhas, mostrando compreender de que são coisas distintas, inclusive fazendo a ligação de que as duas últimas estrofes se referem à mesma bolha. Confuso fica apenas a seta, que leva da primeira à segunda estrofe.

T (anexo P): Coloriu de cores diferentes os tipos diversos de bolhas, confundindo-se apenas nas duas últimas estrofes, em que usou duas cores, mostrando aqui não ter percebido tratar-se da mesma bolha. Revela, porém, claramente ter entendido que a mesma grafia se refere a diferentes objetos.

R2 (anexo Q): Coloriu de diferentes cores as diversas bolhas, confundindo-se somente nas três últimas estrofes, nas quais faz a conexão errônea entre a *bolha de sabão* e a *que molha a mão do menino*, em vez de ligar esta à *bolha da chuva da calha*. Evidencia ter compreendido de que a mesma palavra *bolha* faz referência a coisas distintas, conforme o contexto em que se insere.

E (anexo R): Coloriu de cores diversas as diferentes espécies de bolhas, ainda destacando o título à moda de arco-íris, mostrando plena compreensão de que o poema referencia tipos de bolhas e de como se dá isto.

N (anexo S): Assim como Edu, coloriu de cores diversas as diferentes espécies de bolhas, ainda destacando o título à moda de arco-íris, mostrando plena compreensão de que o poema referencia tipos de bolhas e de como se dá isto.

Podemos fazer duas leituras desta análise individual dos trabalhos das crianças. Primeiro, conseguimos agrupá-los conforme os níveis de compreensão detectados.

Tarefa 1:

Níveis de compreensão	Sem compreensão aparente (S)	Compreensão inicial (C)	Intermediário (I)	Pleno (P)
Nomes das crianças	L1	Y, R1, R2	N, T, L2	E

## Tarefa 2:

Níveis de compreensão	Sem compreensão aparente (S)	Compreensão inicial (C)	Intermediário (I)	Pleno (P)
Nomes das crianças	-	-	R2/R1/L1	L2/Y, T/E/N

## Tarefa 3:

Níveis de compreensão	Sem compreensão aparente (S)	Compreensão inicial (C)	Intermediário (I)	Pleno (P)
Nomes das crianças	L1, R1, L2	-	Y, T, R2	E, N

Segundo, conseguimos apontar o progresso que cada um realizou ao longo da sequência didática. Novamente, mostramos nossas deduções em uma tabela.

Nome da criança	Aula 1	Aula 2	Aula 3
E	P	P	P
L1	S	I	S
L2	I	P	S
N	I	P	P
R2	C	I	I
R1	C	I	S
T	I	P	I
Y	C	P	I

Dois crianças aparentemente retrocederam (destaque azul). Uma criança (destaque verde) permaneceu no mesmo nível de compreensão. Duas avançaram na compreensão da primeira para a segunda aula, mas não

mantiveram o nível alcançado na tarefa nova e individual (tarefa 3/destaque amarelo). Uma criança avançou da primeira para a segunda tarefa, mas recaiu da segunda para a terceira, no entanto, ainda fazendo progresso em relação à primeira (destaque rosa). Duas crianças avançaram (destaque vermelho).

A primeira análise nos mostra o quanto conseguimos avançar com o grupo em relação ao objetivo da sequência didática: das crianças se tornarem capazes de ler e compreender um poema, fazendo sentido de palavras polissêmicas centrais.

A segunda revela o progresso realizado por cada aluno.

O conjunto de ambas permite nos tirar conclusões sobre se o método e a ferramenta escolhida foram eficazes ou não.

Ao todo, das oito crianças, uma permaneceu no mesmo nível – bom – de compreensão; duas aparentemente recaíram; cinco avançaram em graus diversos. Frente a estes resultados, consideramos que o objetivo da sequência didática foi alcançado.

#### **5. 4 O prazer na leitura**

Difícil de medir, porém, presente na interação em sala de aula, notamos o interesse das crianças em decifrar os mistérios que os dois poemas inicialmente constituíram para elas. Ao mesmo tempo, percebemos que, conforme sua curiosidade ficava aguçada, a satisfação na tarefa aumentava.

Para isso, foi necessário envergarmos pelo caminho da interação verbal, do jogo dramático, do pensar juntos, para voltarmos à leitura. Este trajeto condiz com as implicações da literacia como fenômeno social, psicolinguístico, conceitual e de desenvolvimento<sup>16</sup>, que compreende os aspectos de linguagem oral e escrita – ouvir, falar, ler e escrever – em

---

<sup>16</sup> “literacy is social, psycholinguistic, conceptual, and developmental in nature” (Teale & Sulzby, 1992, p. xxi).

desenvolvimento interligado<sup>17</sup> e que acontece como resultado de estimulação do ambiente<sup>18</sup>.

Consideramos, portanto, ter alcançado também o segundo objetivo geral da sequência didática: gostar de ler um poema.

---

<sup>17</sup> “Listening, speaking, reading, and writing abilities (as aspects of language – both oral and written) develop concurrently and interrelatedly, rather than sequentially.” (Teale & Sulzby, 1992, p. xviii).

<sup>18</sup> “Growth in writing and reading comes from within the child and as the result of environmental stimulation.” (Teale & Sulzby, 1992, p. xx).

### III CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter alcançado os objetivos do nosso trabalho, de apresentar o processo de leitura como processo cognitivo, refletir sobre as particularidades linguísticas da poesia e ligar as necessidades do leitor-aprendiz às possibilidades da poesia como ferramenta de desenvolvimento linguístico.

Conseqüentemente, frente às reflexões teóricas e aos resultados alcançados com nossos alunos durante a sequência didática, podemos responder nossa pergunta-norteadora - a poesia pode ser um recurso eficaz nos processos de ensino-aprendizagem de literacia para leitura? – de maneira afirmativa.

Reforçamos, neste ponto, que a abordagem do processo de leitura pelo paradigma da literacia foi essencial, pois abriu um campo mais amplo para a didática. Não é mais necessário ensinar primeiramente o código da língua escrita, de maneira mecânica, para depois partir para o ensino da compreensão. É possível, produtivo e prazeroso abordar ambos os subprocessos da leitura juntos.

Se retomamos neste contexto que o conceito de literacia, podemos pensar ainda que aprimorando as habilidades de ouvir e falar conseguiremos favorecer competências requisitadas para uma leitura e escrita bem-sucedida, e que o oposto também se aplica. No entanto, para poder concretizar-se isso, torna-se preciso que haja condições para que nossos alunos possam exercitar essas habilidades: é necessário tempo suficiente para conseguir estabelecer diálogo no grupo de aprendizagem da sala de aula que, por isso, não pode conceber um número muito grande de alunos.

Como possíveis implicações da intervenção para novos questionamentos teóricos destacamos:

Conseguimos, por desenvolvermos a sequência didática em um CCA, um público diversificado, proveniente de várias escolas públicas. Seria desejável, porém, obter uma maior amostragem, o que desta vez não foi possível, devido ao fato de que algumas crianças faltaram em uma ou mais das etapas; e ainda,

que algumas chegaram apenas na segunda semana à sala, porque as turmas tinham sido reorganizadas.

Também seria desejável mais tempo de intervenção, para melhor definir progressos havidos.

Pode-se ainda pensar em ensinar a ler a partir de outros textos que não sejam poéticos, mas que despertem a curiosidade infantil.

Considerando as implicações da literacia emergente e inicial, pensamos que é importante trabalhar com crianças menores. Há aprendizagens que podem e devem ser realizadas na linguagem oral para que a aquisição do código e a compreensão possam ser abordadas concomitantemente em momentos posteriores.

O entusiasmo e a satisfação que observamos nas crianças, com certeza, convidam-nos a novas investidas e nos confirmam que vale a pena dedicar-se a pesquisar e ensinar o ato de ler.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008. 368 p.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.
- ANNAUD, J-J. *A guerra do fogo*. [Filme – DVD]. Direção de Jean-Jaques Annaud, produção de Alain Godard. Canadá/França/EUA, Lume Filmes, 1981. 1 DVD, 100 min. col. son.
- BAJARD, E. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p.
- BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. O cognitivismo e suas implicações pedagógicas. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. p. 395-424.
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1985. 103 p.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 368 p.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª à 4ª séries): língua portuguesa*. (1997) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acessado em 06/10/2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011 [2004]. (Coleção As faces da linguística aplicada). p. 81-108.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 6).
- FRANCHI, E. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 224 p.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da nossa época, v. 13).
- FRONCKOWIAK, A. Poesia e infância: o corpo em viva voz. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 93-107, maio/ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a08.pdf> Acessado em 10/10/2013.
- GOLDSTEIN, N. *Versos, sons, ritmos*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).
- HERZOG, W. *Kaspar Hauser. jeder für sich und Gott gegen alle*. [Filme – DVD]. Direção de Werner Herzog, produção de Werner Herzog. Alemanha, 1974. 1 DVD, 105 min. col. son.

HOUAISS, A.; VILLAS, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. (2011). Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf) Acessado em 06/10/2013.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas/SP: Pontes, 2011. 4ª ed. 213 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006 [1995]. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas/SP, 2004. 10ª ed. 102 p.

\_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* (2005). Disponível em [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf) Acessado em 06/10/2013.

MARCUSCHI, B.; VAL, M. G. C. Poemas na escola: análise de textos de alunos. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, Aug. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200004&script=sci_arttext) Acessado em 10/10/2013.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2007 [1994]. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 7ª ed. São Paulo: Global, 2012.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 186 p.

MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 81 p.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. (2009). Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> Acessado em 06/10/2013.

PAIXÃO, F. *O que é poesia?* São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, v. 63).

Piaget. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1923]. 212 p.

PINHEIRO, H. *Poesia em sala de aula*. 3ª ed. rev. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007. 136 p.

PINTO, M. G. L. C. *As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce a e “ciência” do jogo.* (2010). Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8116/5805> Acessado em 07/10/2013

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 125 p.

TEALE, W. H.; SULZBY, E. (Orgs.). *Emergent literacy.* Norwood/New Jersey: Ablex, 1992 [1986]. 220 p.

TONO, A. M.; MELO, N. K. *Poesias infantis como uma das manifestações de gêneros orais na escola.* Educação & Docência, Ano 1, Número 1–jan/jun de 2010. p. 43-51. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/74031479/Revista-Educacao-e-Docencia-Alfabetizacao> Acessado em 10/10/2013.

TRINDADE, M. N. *Literacia: teoria e prática: orientações metodológicas.* São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

VÁRIOS AUTORES. *Antologia de poesia brasileira para crianças.* Ilustrações Teo Puebla. Barueri/SP: Girassol, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

**ANEXOS**

ANEXO A – L1 aula 1

ANEXO B – Y aula 1

ANEXO C – R1 aula 1

ANEXO D – R2 aula 1

ANEXO E – N aula 1

ANEXO F – T aula 1

ANEXO G – L2 aula 1

ANEXO H – E aula 1

ANEXO I – R2/R1/L1 aula 2

ANEXO J – L2/Y aula 2

ANEXO K – T/E/N aula 2

ANEXO L – L1 aula 3

ANEXO M – R1 aula 3

ANEXO N – L2 aula 3

ANEXO O – Y aula 3

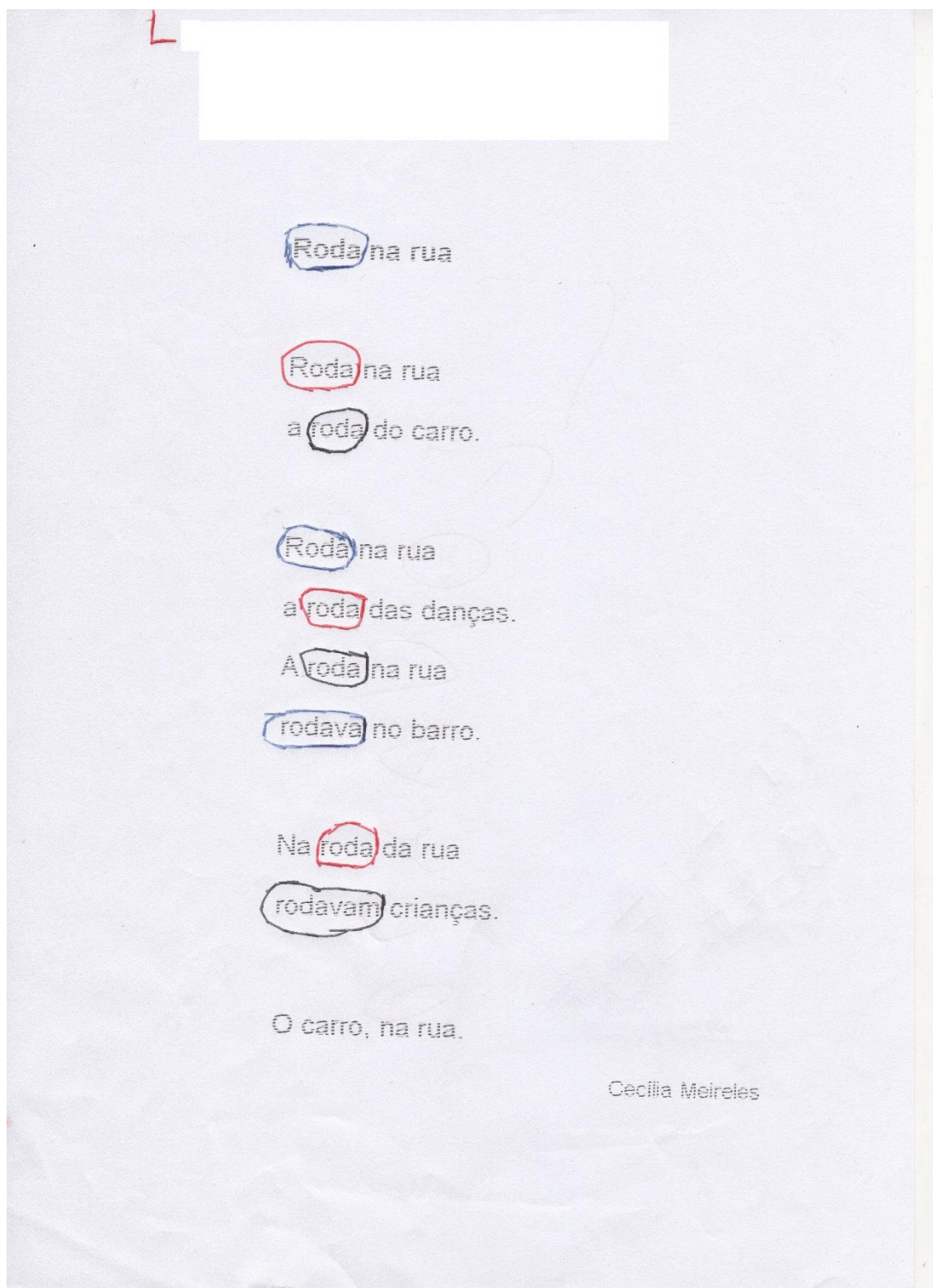
ANEXO P – T aula 3

ANEXO Q – R2 aula 3

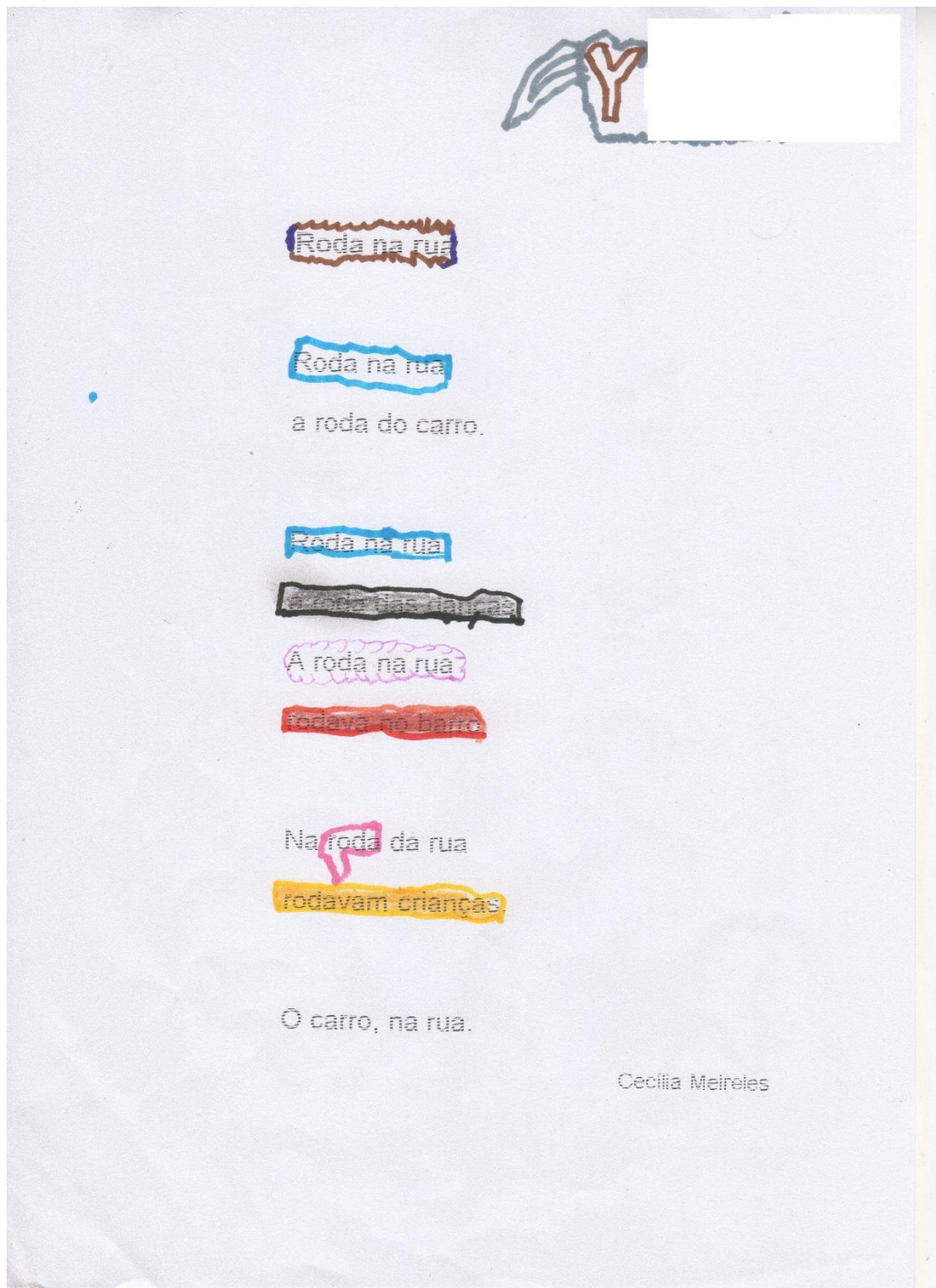
ANEXO R – E aula 3

ANEXO S – N aula 3

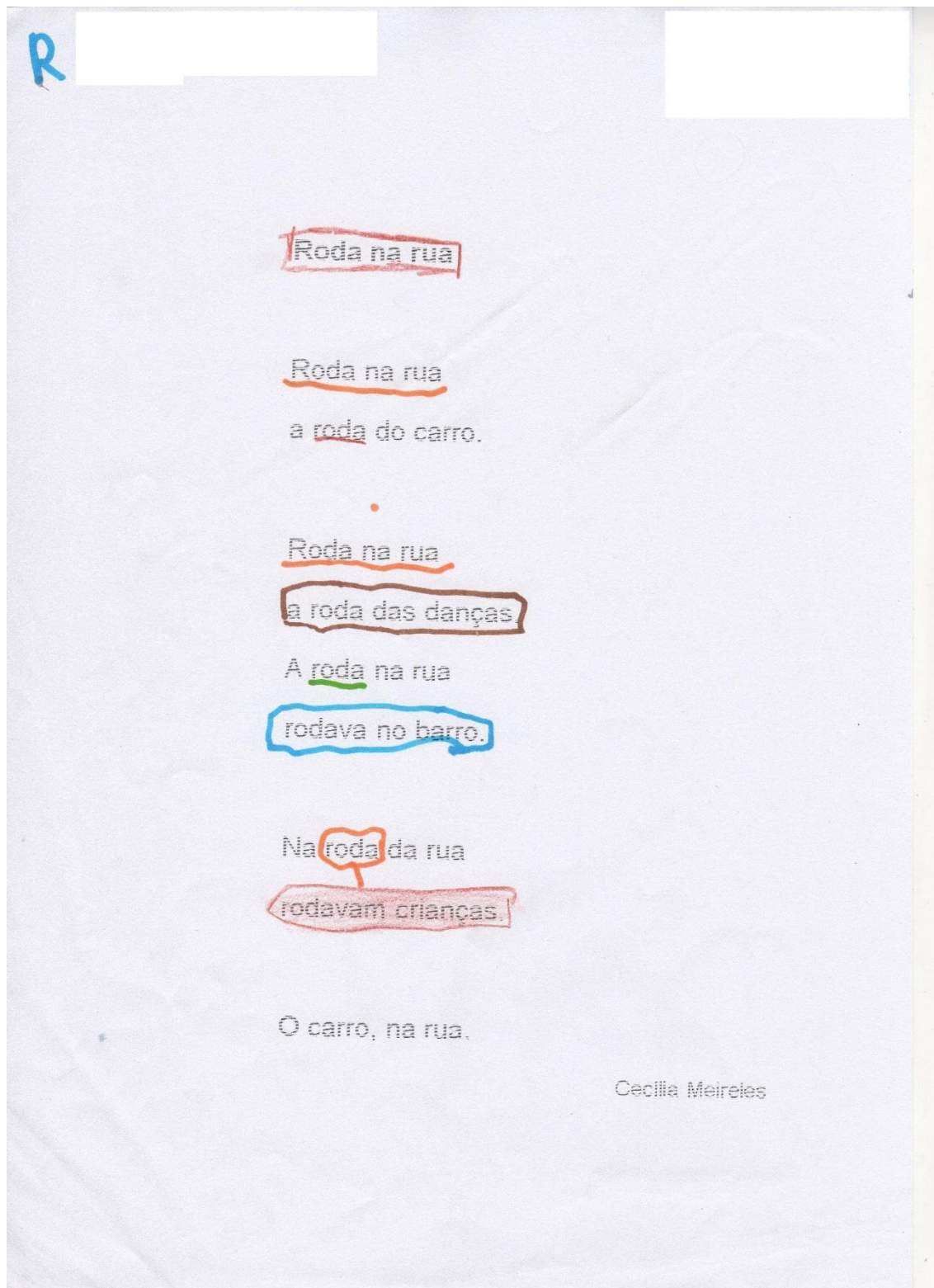
## ANEXO A – L1 aula 1



## ANEXO B – Y aula 1



## ANEXO C – R1 aula 1



## ANEXO D – R2 aula 1

R

Roda na rua

Roda na rua  
a roda do carro.

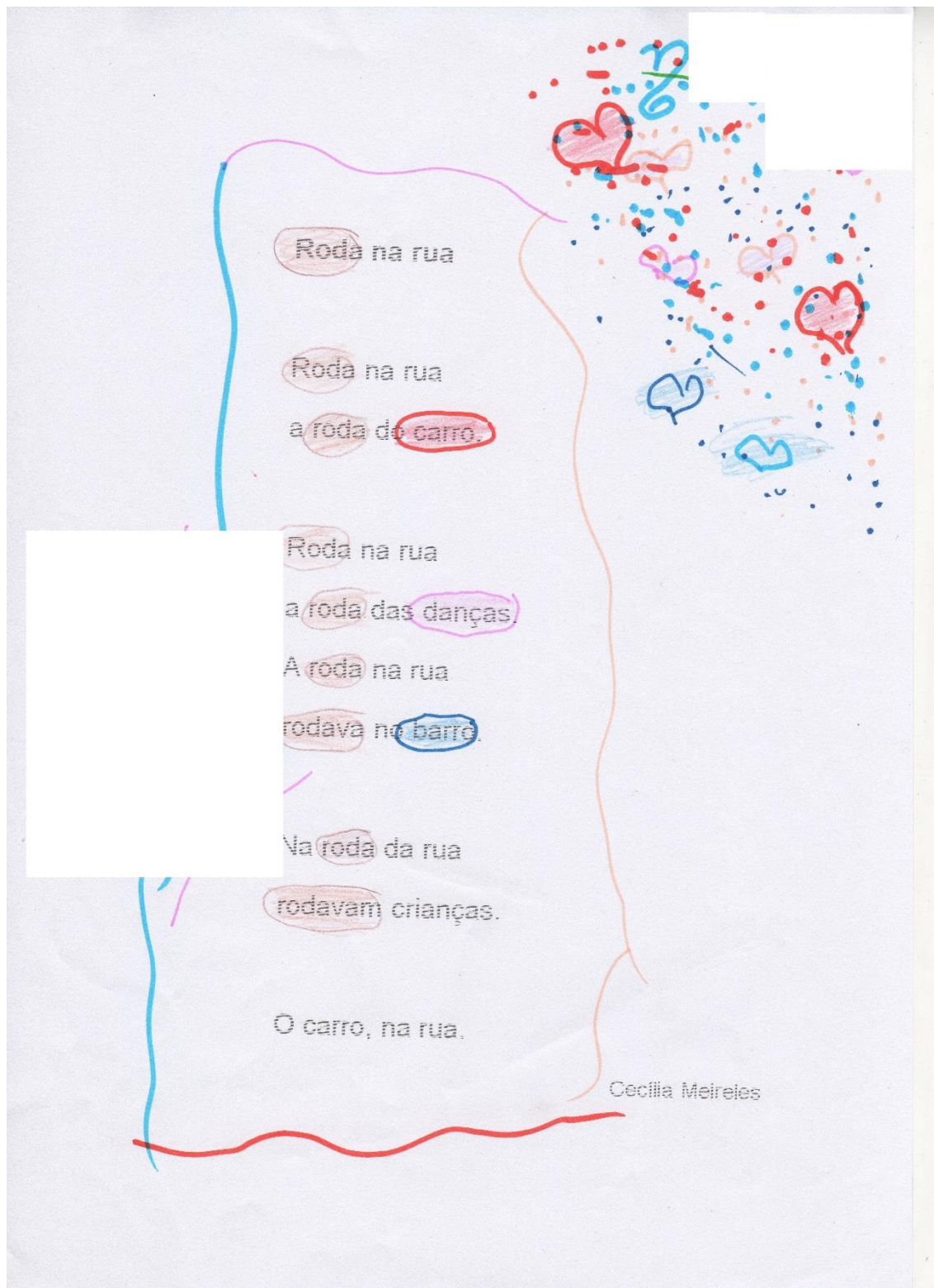
Roda na rua  
a roda das danças.  
A roda na rua  
rodava no barro.

Na roda da rua  
rodavam crianças.

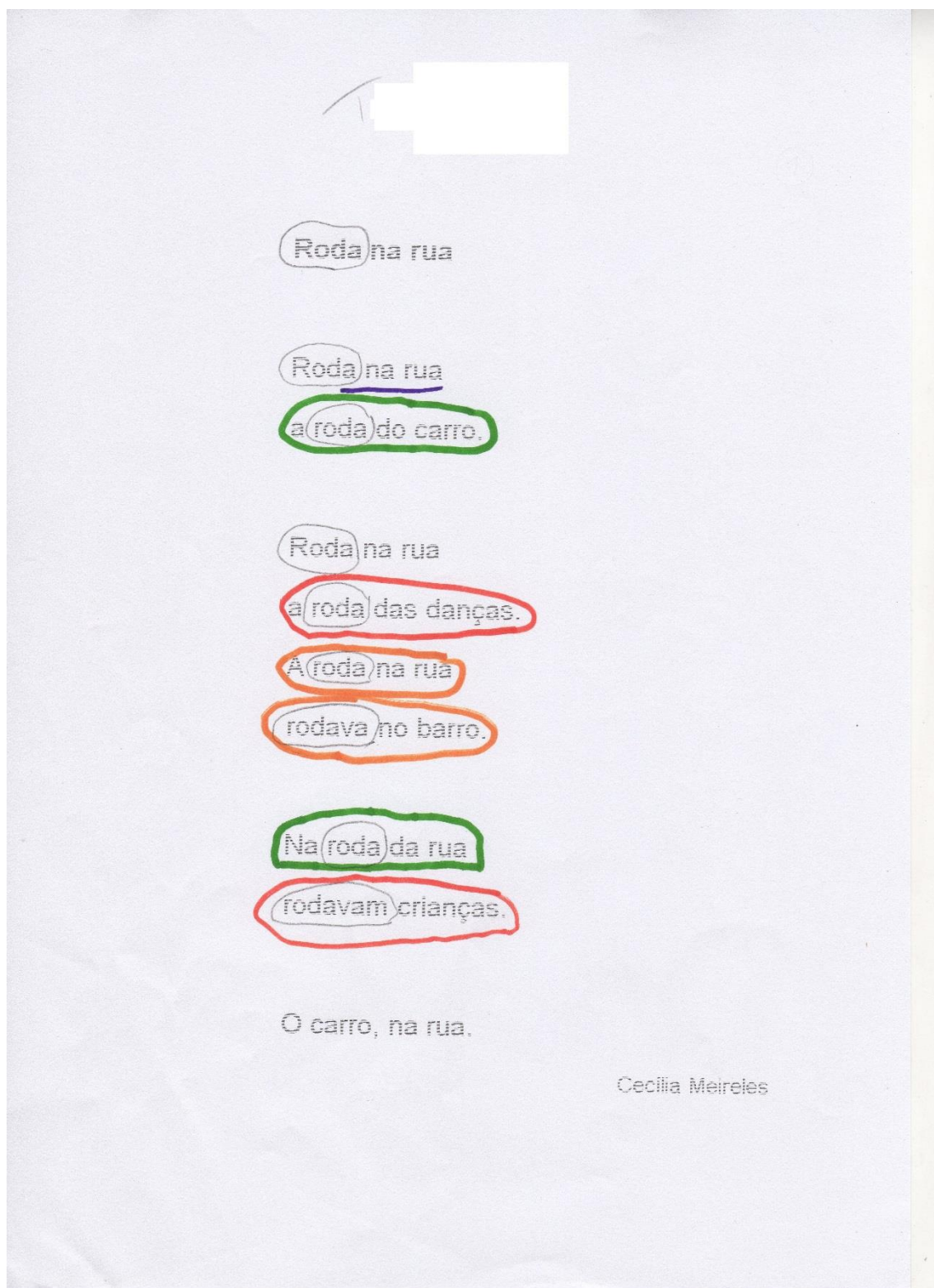
O carro, na rua.

Cecília Meireles



## ANEXO E – N aula 1



## ANEXO F – T aula 1



## ANEXO G – L2 aula 1



Roda na rua


Roda na rua  
a roda do carro.

Roda na rua  
a roda das danças.


A roda na rua  
rodava no barro.

Na roda da rua  
rodavam crianças.

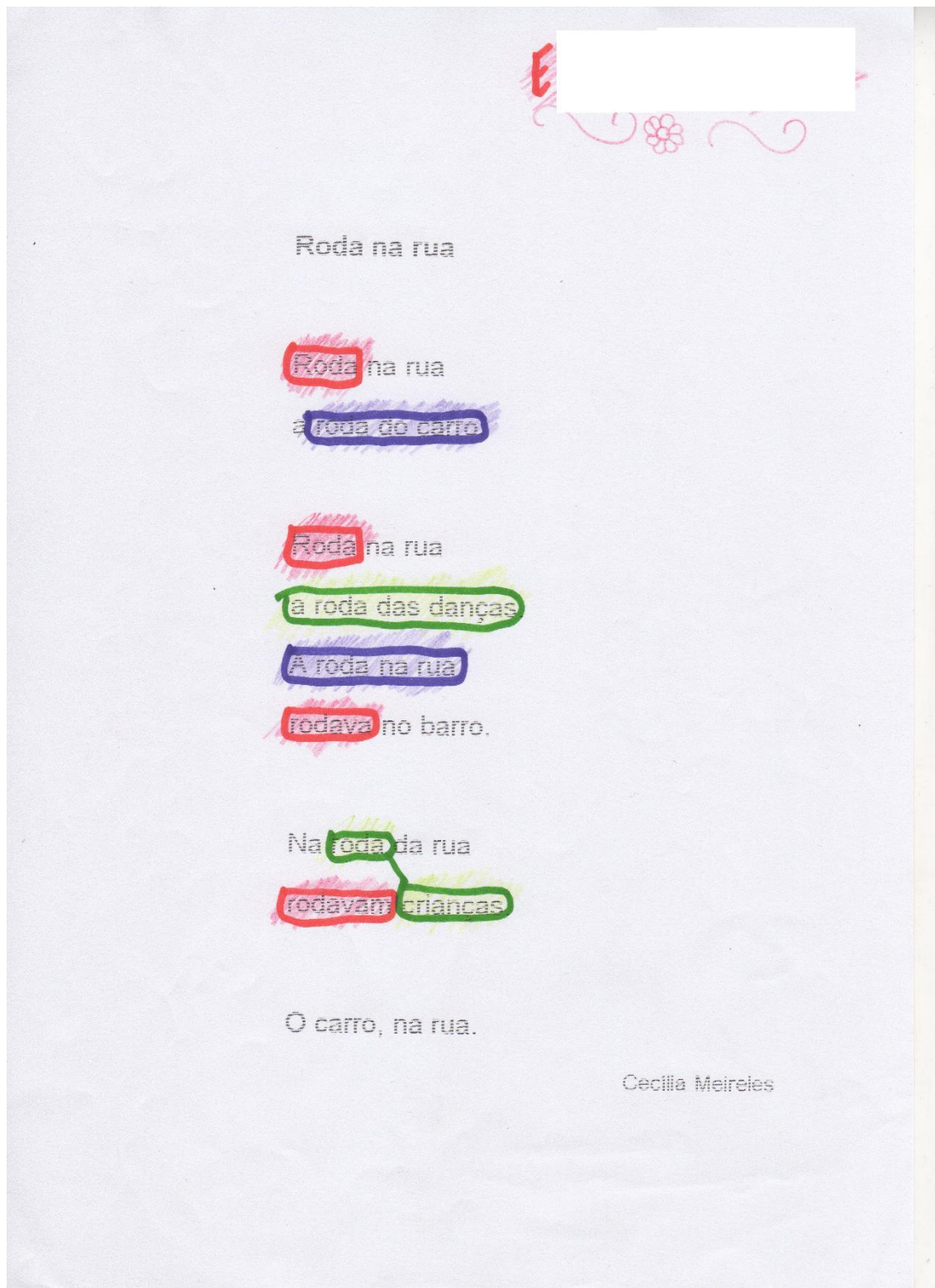
O carro, na rua.



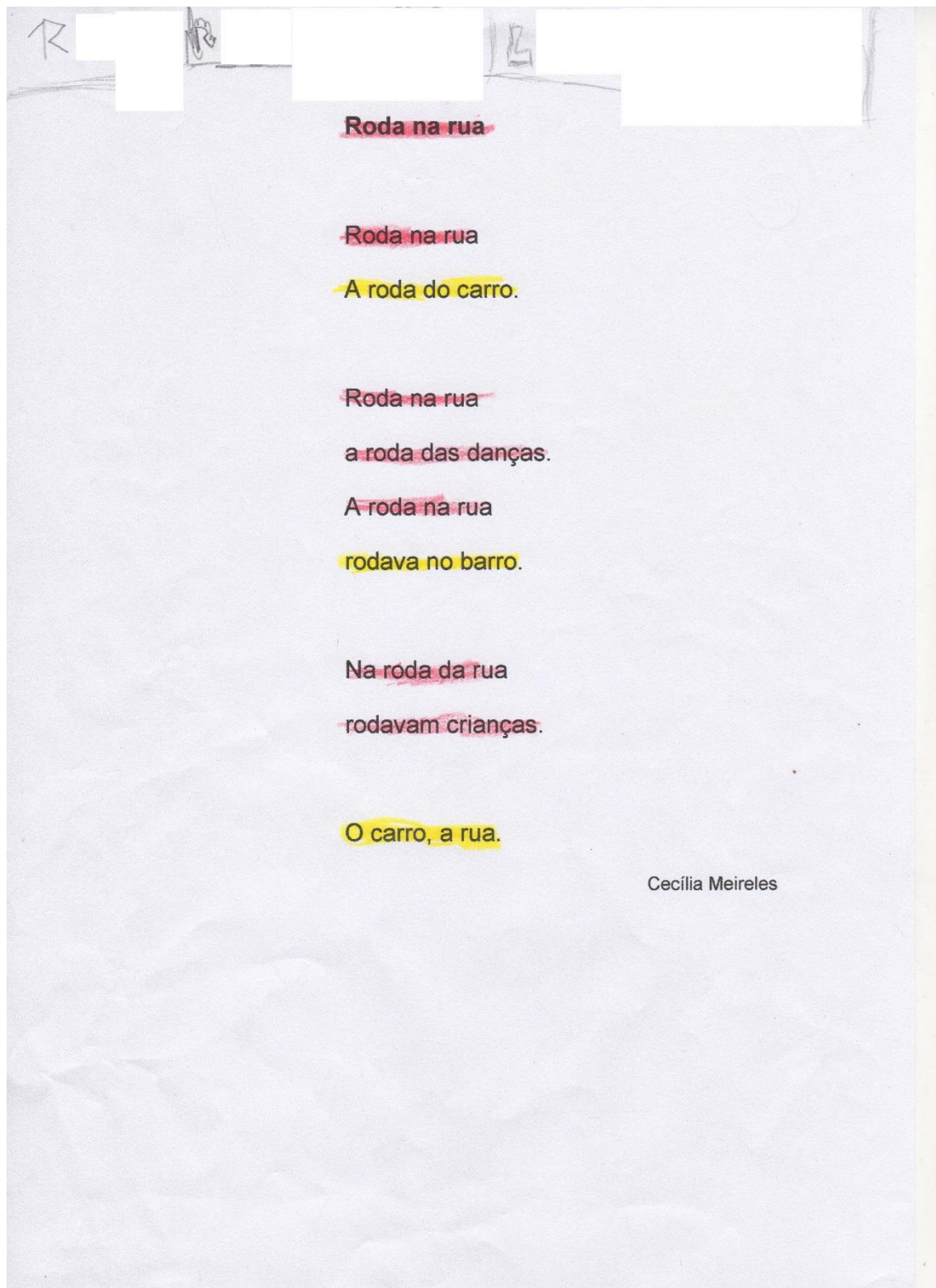
Cecilia Meireles



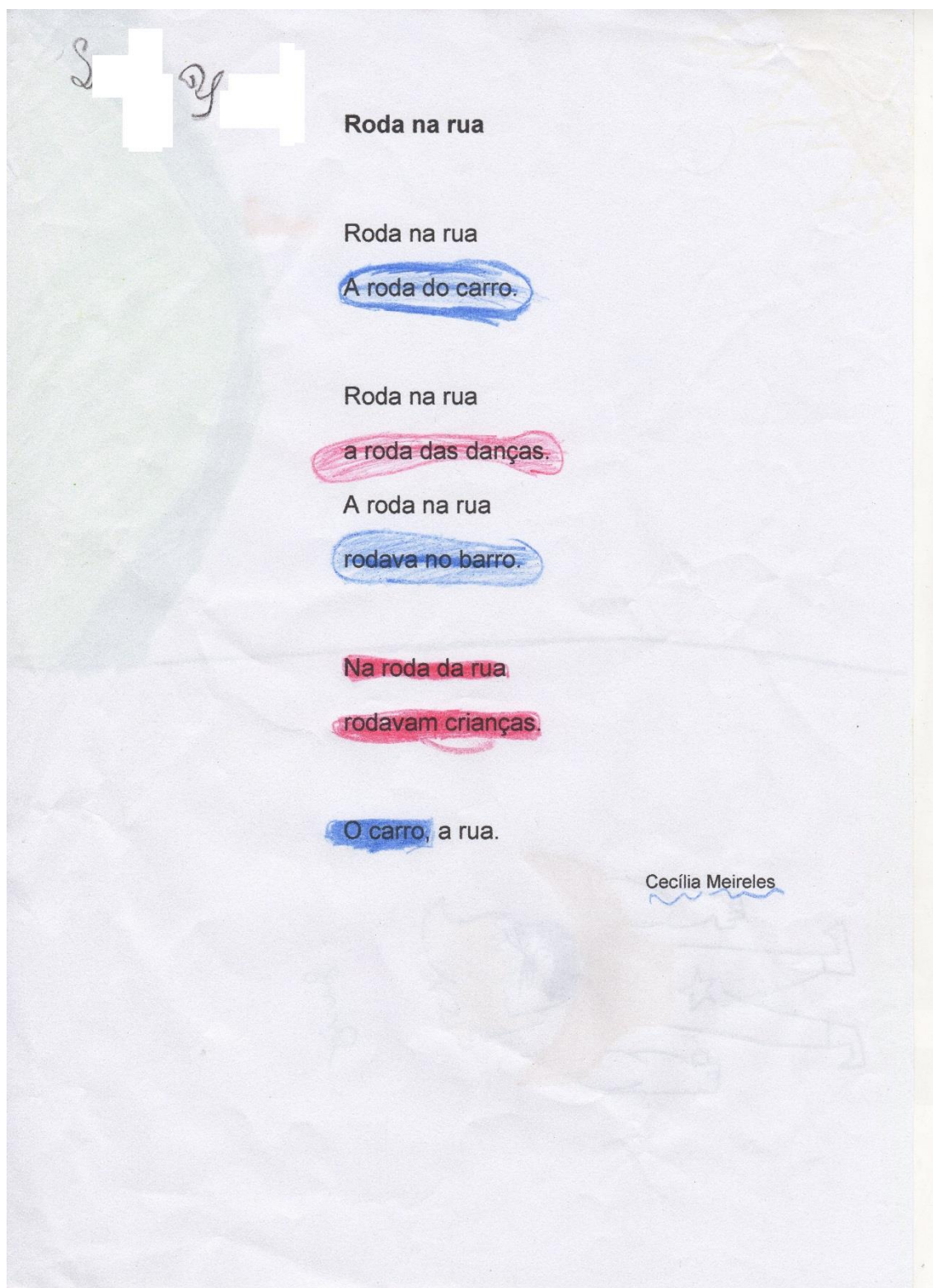
## ANEXO H – E aula 1



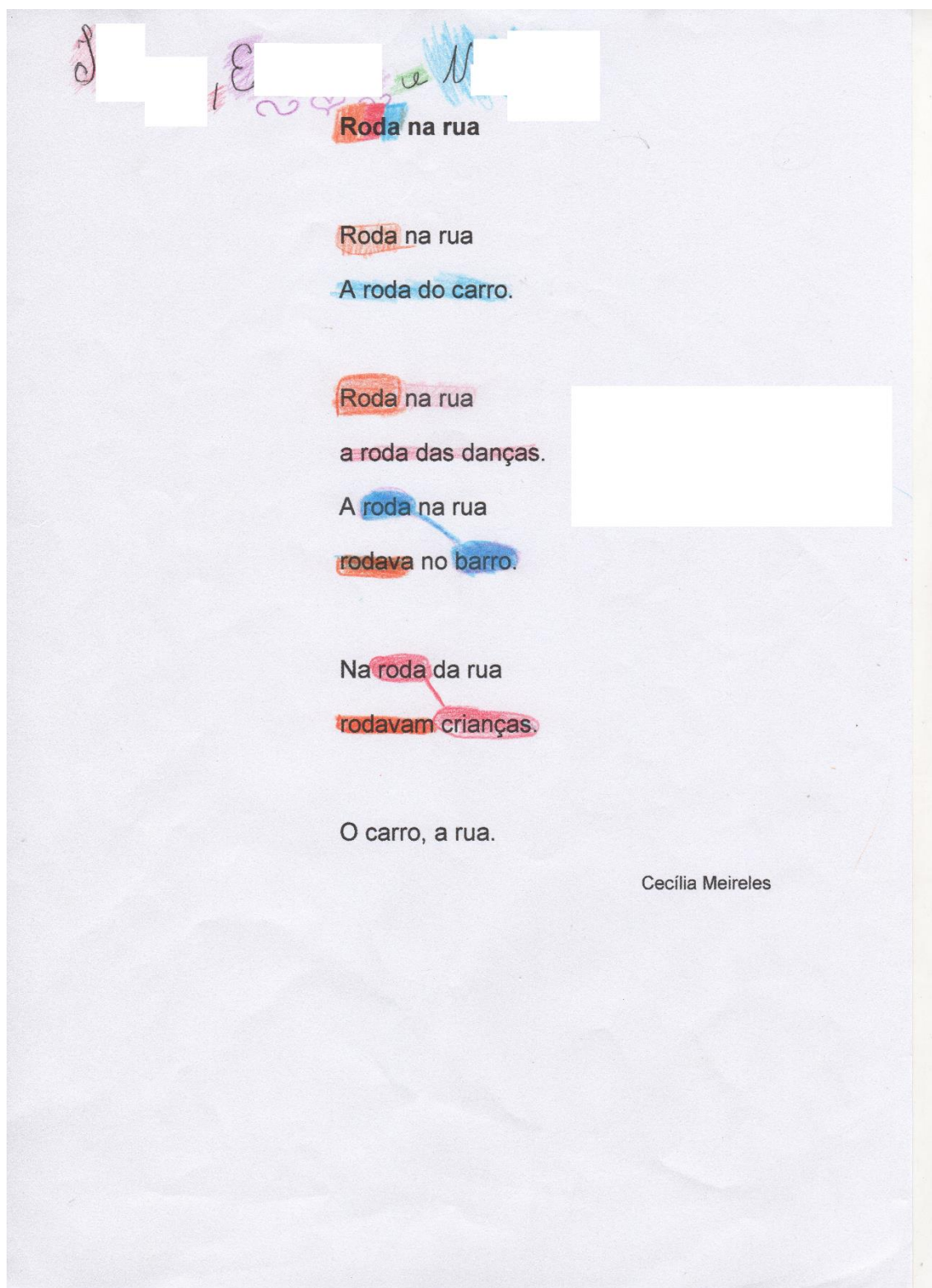
## ANEXO I – R2/R1/L1 aula 2



## ANEXO J – L2/Y aula 2



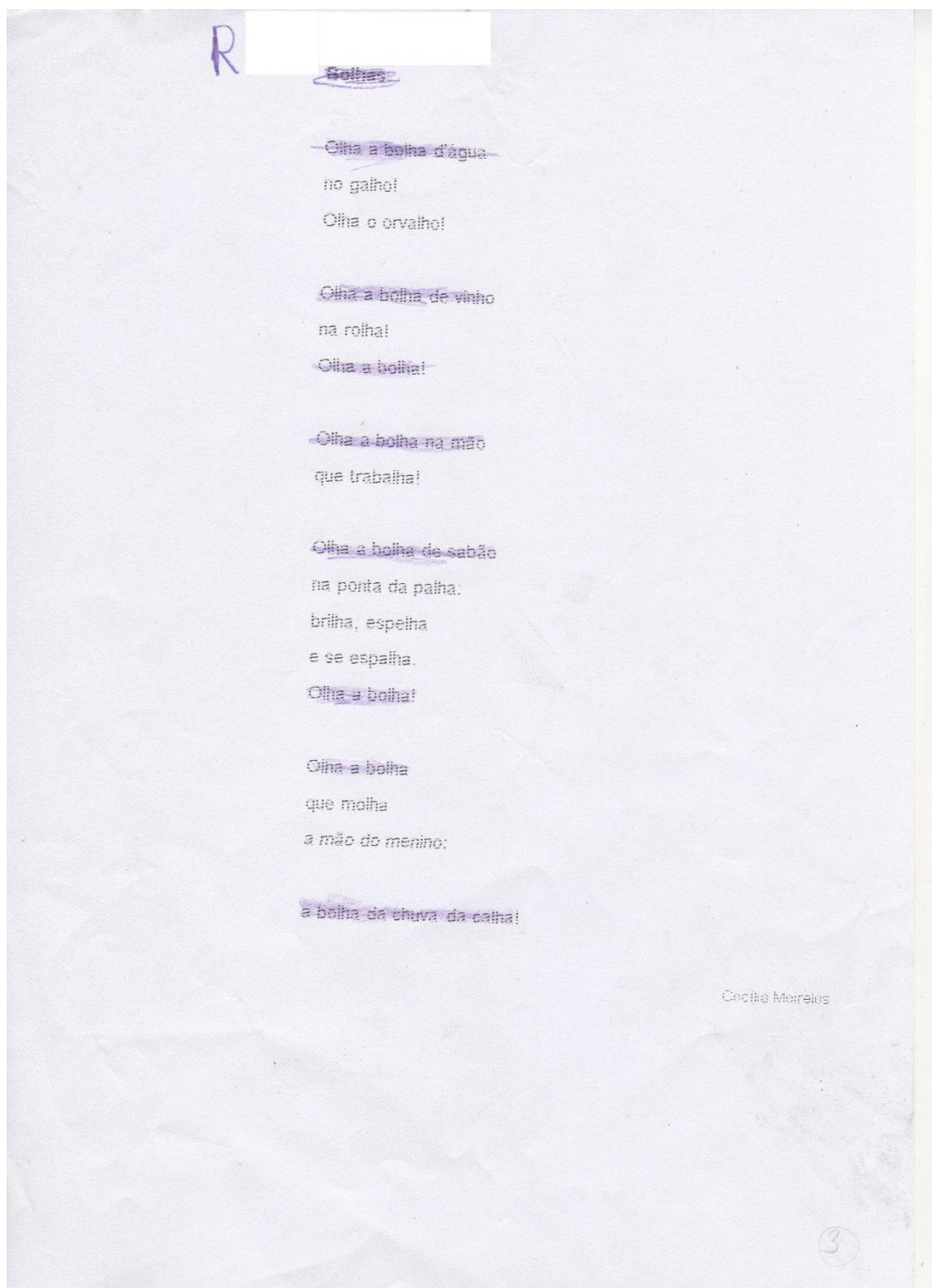
## ANEXO K – T/E/N aula 2



## ANEXO L – L1 aula 3



## ANEXO M – R1 aula 3



## ANEXO N – L2 aula 3

**Bolhas**

Oiça a bolha d'água  
no galho!  
Oiça o orvalho!

Oiça a bolha de vinho  
na rolha!

Oiça a bolha!





Oiça a bolha na mão  
que trabalha!

Oiça a bolha de sabão  
na ponta da palha:  
brilha, espelha  
e se espalha.

Oiça a bolha!

Oiça a bolha  
que molha  
a mão do menino.

a bolha da chuva da calha!

3

## ANEXO O – Y aula 3



## ANEXO P – T aula 3

Boihas

Oiha a boiha d'água  
no galho!  
Oiha o orvalho!

Oiha a boiha de vinho  
na roilha!  
Oiha a boiha!

Oiha a boiha na mão  
que trabalha!

Oiha a boiha de sabão  
na ponta da palha:  
brilha, espelha  
e se espalha.  
Oiha a boiha!

Oiha a boiha  
que molha  
a mão do menino!

a boiha da chuva da calha!

Cecília Metrelos

3

## ANEXO Q – R2 aula 3

Boinhas

Olha a bolha d'água  
no gaiho!

Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho  
na rocha!

Olha a bolha!

Olha a bolha na mão  
que trabalha!

Olha a bolha de sabão  
na ponta da palha:  
brilha, espelha  
e se espalha.

Olha a bolha!

Olha a bolha  
que molha  
a mão do menino:

a bolha da chuva da calha!

Cecília Meireles

3

## ANEXO R – E aula 3

**Bolhas**

Oiça a bolha d'água  
no galho!  
Oiça o orvalho!

Oiça a bolha de vinho  
na folha!  
Oiça a bolha!

Oiça a bolha na mar  
que trabalha!

Oiça a bolha de sabão  
na ponta da palha:  
brilha, espelha  
e se espalha.  
Oiça a bolha!

Oiça a bolha  
que molha  
a mão do menino!

a bolha da cama da cama!

Cecília Meireles

3

## ANEXO S – N aula 3

**BOLHAS**

Oiça a bolha d'agua  
no galho!  
Oiça o orvalho!

Oiça a bolha de vinho  
na rolha!  
Oiça a bolha!

Oiça a bolha na mão  
que trabalha!

Oiça a bolha de sabão  
na ponta da palha:  
brilha, espeina  
e se espalha.  
Oiça a bolha!

Oiça a bolha  
que molha  
a mão do menino!

a bolha da chuva da calha!

Cecília Meireles

3