

OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO: AFINAL ... O QUE É QUE ESTÁ ACONTECENDO?

OFICINA : *Ler e escrever...tudo a ver!*

Prof^a Dr. Joselaine Sebem de Castro

RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA

O primeiro aspecto que desejamos abordar diz respeito à relação entre leitura e escritura, relação essa que permeia todos os demais conteúdos abordados e, por isso, intitula esse material.

Consideremos, então, inicialmente, que a leitura constitui o caminho para a escrita, pois através da leitura a criança vai internalizando a linguagem. Assim como a interação verbal promove a aquisição da linguagem oral, a leitura fornece à criança elementos da linguagem escrita. Assim, o contato com textos de diferentes tipos oportunizará à criança o conhecimento sobre as diversas estruturas textuais, ou seja, sobre as diferentes formas de apresentar as idéias através da escrita.

Ao escrever, a criança então resgatará esses conhecimentos lingüísticos e textuais apreendido nas leituras e os empregará na sua produção. Pesquisas têm mostrado que o domínio de regras de coesão e coerência na leitura favorece o domínio dessas mesmas regras na escrita (Poersch e Amaral, 1989; Schneider, 1993), o que evidencia a transposição de habilidades de leitura para habilidades de escrita.

Há ainda duas considerações importantes a se fazer sobre leitura e escrita. A primeira delas se fundamenta na idéia de que ler é *ler e escrever*, uma vez que, durante a leitura, o leitor não apenas constrói um sentido do texto, mas também vai apreendendo o funcionamento lingüístico desse texto. Nesse sentido, o leitor é um escritor, ou seja, aquele que lê também escreve, pois faz uma busca de reconstituição do caminho lingüístico do autor ao buscar o sentido do texto.

O outro aspecto que podemos considerar é o de que escrever é *escrever e ler*, uma vez que, enquanto se escreve, vai-se também lendo o que é escrito. Se o escritor é um leitor proficiente, terá habilidade para avaliar sua produção e modificá-la quando necessário. Por outro lado, se não for um bom leitor, não conseguirá analisar adequadamente sua produção e nem modificá-la quando necessário.

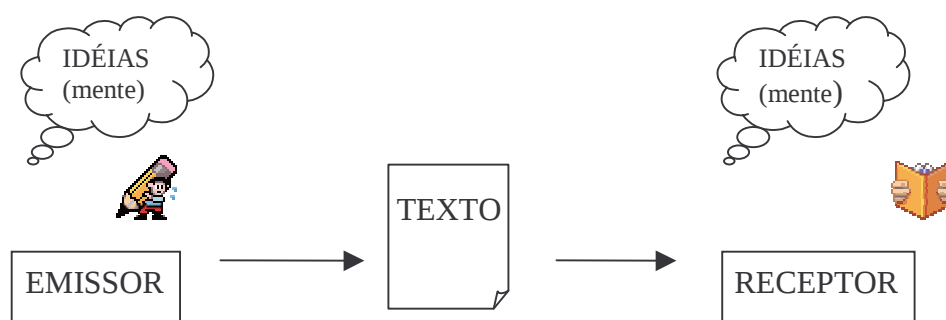
Baseando-nos nesse entendimento, podemos dizer que a realização de atividades que desenvolvam as habilidades de leitura promoverá, conseqüentemente, uma melhoria na escrita. As habilidades cognitivas e metacognitivas, tema tratado mais adiante, não são exclusivas da leitura, mas possuem um caráter geral sendo aplicáveis a diversas atividades que exijam operações cognitivas de alto nível, como a escrita.

ABORDAGEM COGNITIVA DA LEITURA

Ao estabelecer relação entre um sujeito autor e um sujeito leitor, por intermédio de um texto, a leitura constitui uma atividade comunicativa. Dessa maneira, podemos considerá-la, como afirma Poersch (1991:116), referindo a comunicação, “uma atividade cognitiva em sua essência e uma atividade social em sua práxis”.

Enquanto atividade social, a leitura se apresenta como uma interação verbal entre indivíduos socialmente determinados. Nessa relação interpessoal, a linguagem é vista como uma forma de ação dotada de intencionalidade, através da qual o homem procura influenciar o comportamento do outro.

Interessa-nos, porém, neste trabalho, caracterizar cognitivamente a leitura. Sendo assim, a natureza cognitiva da leitura revela-se no fato de a compreensão textual ser realizada na mente do leitor, ou seja, de o significado ser construído na mente do leitor, a partir de um texto. Como diz Goodman (1991), o texto em si não tem significado, estando este na mente do autor, que o representa em um texto, e na mente do leitor quando, a partir de um texto, o reconstrói. Observe:



Do ponto de vista cognitivo, podemos então definir a leitura como

...um processo ativo de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, em sua própria mente, a partir da percepção de signos gráficos e da ajuda de dados não visuais, uma substância de conteúdo equivalente àquela que o autor quis expressar, através de uma mensagem verbal escrita (Poersch e Amaral, 1989:78).

Em consonância com a definição acima, Farr e Carey (1986:p.8) destacam o fato de que “ler é mais do que identificar palavras “[...] é compreender idéias e conceitos”. Sendo a compreensão um processo construtivo altamente dependente do conhecimento prévio, as informações contidas em um texto deverão ser inter-relacionadas com aquelas que o leitor tem em sua mente. Nesse sentido, as palavras constituem pistas que o leitor usa para relacionar as idéias do escritor às suas próprias.

Ainda de uma perspectiva cognitiva, podemos salientar o aspecto representacional da leitura. Leffa (1996) considera a leitura um processo de representação, uma vez que um texto representa o mundo e, através desse texto, o leitor entende o mundo. Podemos visualizar melhor esse processo de representação através do esquema abaixo:

REALIDADE

ELEMENTO

LEITOR

INTERMEDIÁRIO

TEXTO



A análise do esquema permite entender que, na leitura, não se tem acesso direto à realidade, mas a um elemento intermediário (o texto) que representa essa realidade. Para compreender o elemento intermediário, o leitor precisará possuir conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre a língua que está sendo utilizada.

A construção do sentido textual

A definição de leitura como um processo por meio do qual se constrói o sentido de um texto nos conduz a explorar mais detalhadamente o modo como o leitor realiza essa construção.

Considerando essa questão, Poersch (1991) apresenta uma classificação baseada em dois critérios: o da abrangência textual e o da profundidade de compreensão.

O critério da abrangência textual está relacionado com a compreensão lexical, frasal e textual. A compreensão lexical se refere ao significado das palavras. É importante observar, contudo, que o significado de uma determinada palavra deriva também do contexto, ou seja, das demais palavras que contextualizam a palavra focalizada. O nível seguinte, o da frase, tem seu significado dependente da forma como estão dispostos os elementos que a compõem e do modo como os mesmos se relacionam entre si. Por fim, a compreensão textual corresponde ao sentido do texto como um todo. Ao compreender a totalidade textual, o leitor terá construído, em sua memória, uma estrutura que representa conteúdo global do texto lido (macroestrutura).

O segundo critério proposto por Poersch (1991) explora os três níveis de profundidade que o leitor precisa percorrer para compreender o texto. Assim, o primeiro nível estabelecido pelo autor é o explícito, que corresponde àquelas informações que estão expressas na superfície textual. A compreensão desse nível depende meramente de uma atividade de decodificação.

Diferentemente, as informações do nível implícito não estão efetivamente expressas no texto, devendo ser recuperadas a partir daquilo que é apresentado pelo autor. Embora faça parte do texto, as informações implícitas não foram expressas porque o emissor julgou desnecessário, ou seja, considerou que, a partir daquilo que escreveu, o leitor terá condições de inferir as informações não-ditas.

O terceiro nível, o metaplícito, está relacionado às circunstâncias de produção e veiculação do texto. Assim, para construir esse nível, o leitor precisa possuir informações que estão fora do texto: dados relativos ao autor, ao destinatário, à relação entre autor e destinatário, ao contexto histórico, geográfico, social e cultural. É importante salientar que

o sentido metaplícito constitui o modo como o texto deve ser lido, o que exige do leitor a consideração dos elementos situacionais da comunicação.

Fatores que interferem na compreensão textual

A construção do sentido de um texto depende de uma série de fatores, dentre os quais podemos citar: o conhecimento prévio, a memória, as habilidades de processamento, e as características textuais. Abordaremos a seguir cada um desses aspectos.

a) Conhecimento prévio

Nas seções anteriores já foi mencionada a participação do conhecimento prévio na leitura e ele constitui um fator imprescindível. Como afirma Kleiman (1989), sem a participação do conhecimento prévio do leitor não há leitura.

O conhecimento prévio constitui todo conhecimento que o indivíduo adquiriu ao longo de sua vida e envolve três tipos:

- Conhecimento lingüístico: refere-se ao conhecimento da língua, ou seja, todo conhecimento da língua que permite ao sujeito comunicar-se.
- Conhecimento textual: compreende o conhecimento das estruturas ou modelos textuais globais, ou seja, a estrutura característica de cada tipo de texto (poema, narrativa, reportagem, receita, bula, etc.).
- Conhecimento de mundo (ou enciclopédico): corresponde ao conhecimento geral que as pessoas têm sobre as coisas, podendo ser adquirido tanto formal quanto informalmente. Por exemplo, que o fogo queima, que há árvores que dão frutos comestíveis, etc.

Todos esses três sistemas de conhecimento são acessados durante o processamento textual, a fim de possibilitar a compreensão. É importante ainda considerar que o conhecimento de um tipo pode compensar a insuficiência de um outro tipo.

b) Memória

Sendo a leitura um processo cognitivo, obviamente terá o envolvimento da memória. E o principal aspecto da memória que interfere no processamento diz respeito ao seu limite de armazenamento. Antes de ser armazenada permanentemente, a informação é processada pela memória operacional. A capacidade dessa memória, contudo, é limitada a cerca de mais ou menos sete itens (Miller, 1956). Para exemplificar, tomemos a seqüência de letras **vfaoeálvr**. A dificuldade de gravarmos essa seqüência deve-se ao fato de cada uma dessas nove unidades ocupar um dos espaços da memória operacional, deixando-a sobrecarregada. Se essas letras, porém, se apresentarem de uma forma diferente, tal como **favorável**, isso facilita enormemente a nossa tarefa de retenção, pois, neste caso, apreendemos não cada letra isoladamente, mas a seqüência como um todo (a palavra) que agora faz sentido. Assim, ocupamos um espaço apenas

com uma unidade em vez de nove unidades. Esse mesmo fenômeno pode ser observado com as seqüências 1 e 2 abaixo:

S1: sabe há não aquele favorável vento para que vai não aonde

S2: Não há vento favorável para aquele que não sabe aonde vai. (Sêneca)

A leitura das duas seqüências permite-nos perceber que a segunda é mais fácil de ser preservada na memória, pois as palavras estão organizadas de modo a possibilitar a construção de um sentido, o que não ocorre em S1.

A limitação da memória nos leva a construir blocos para facilitar o processamento da informação. É isso que fazemos, por exemplo, com os números dos documentos e telefones, que decoramos de dois em dois ou de três em três. A dificuldade também nos leva a colocar, nas senhas, números que tenham algum significado (data de nascimento, idade dos filhos), pois isso facilita a retenção e, conseqüentemente, a lembrança.

c) Habilidade de processamento

A leitura envolve uma série de processos que ocorrem tanto simultaneamente quanto seqüencialmente, e que se influenciam mutuamente. Tais processos possibilitam ao leitor a compreensão do material lingüístico e do contexto em que o mesmo se apresenta e a inter-relação desses elementos com o seu conhecimento prévio. Para realizar o complexo conjunto de processos necessários para a construção do sentido, o leitor precisa possuir habilidades, ou seja, precisa ter desenvolvido as estratégias de leitura, tema sobre o qual nos dedicaremos mais adiante.

d) Características textuais

Sabemos que um mesmo assunto pode ser explorado e apresentado de diferentes formas. As palavras que escolhemos para expressar as idéias e o modo como organizamos essas palavras e explicitamos a relação existente entre as mesmas interfere na leitura, podendo facilitar, dificultar ou até impedir a construção do sentido de um texto.

COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

A distinção entre cognição e metacognição está relacionada às fases do desenvolvimento do conhecimento. Podemos então distinguir uma fase em que o desenvolvimento é automático e inconsciente (cognição) e uma outra fase em que ocorre um aumento gradativo do controle do conhecimento (metacognição). Interessa-nos especialmente aqui a metacognição por envolver a consciência daquele que realiza o processamento da informação.

A metacognição é definida por Brown (1980:456) como um conjunto de estratégias de leitura que permitem um “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”. Assim, no processo metacognitivo, como aponta Leffa (1996), o leitor concentra-se nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao sentido, podendo

monitorar a própria compreensão e buscar formas para solucionar problemas de compreensão.

Esses dois conceitos embasam a distinção que fazemos entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas.

Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura

A leitura envolve a ativação dos conhecimentos armazenados, a relação destes com os dados textuais e a integração das informações de diferentes planos lingüísticos (ortográfico, sintático, semântico, pragmático). Concomitantemente a realização desses processos, o leitor procura e antecipa informações no texto, formula e reformula hipóteses, confirma ou reconstrói para chegar a compreensão. Tais aspectos demonstram que a leitura é um processo dinâmico e não-linear, no qual o leitor participa ativamente para a construção do sentido (Goodman, 1976).

Ao realizar a leitura, o leitor pode não estar consciente do processo mental que esteja realizando e na maioria das vezes não está, já que sua atenção volta-se para o sentido daquilo que lê e não para a forma como lê. Nesse caso, dizemos que suas estratégias estão no plano da cognição. Kato (1999) define as estratégias cognitivas de leitura como princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Observa a autora, contudo, que a ocorrência de uma situação que foge aos padrões esperados (o não entendimento de uma idéia, por exemplo) faz com que o leitor abandone esse estado de “piloto automático” e passe a atentar para o modo como realiza a leitura, a fim de normalizá-la. Ao fazer isso, o leitor está no plano metacognitivo, pois está consciente da existência de um problema e reflete sobre as possíveis alternativas para resolvê-lo.

Kato (1999) então define as estratégias metacognitivas de leitura como princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas e que orientam o uso das estratégias cognitivas na solução de problemas.

Tipos de estratégias de leitura

De um modo geral, podemos discriminar as seguintes estratégias de leitura:

Objetivo de leitura

Assim como os textos não são todos iguais, isto é, apresentam variações na sua estrutura em função da tipologia (narrativo, informativo, etc), as leituras não são, ou pelo menos não deveriam ser, realizadas do mesmo modo. Nessa perspectiva, o tipo de texto orienta o modo como a leitura será conduzida.

Um dos pontos centrais relacionados a essa estratégia está no fato de o objetivo com que se lê um texto determinar o modo como o leitor se coloca frente ao mesmo, ou seja, como o leitor faz a adequação entre a finalidade de sua leitura e o modo de proceder a leitura. Disso decore que o leitor competente não lerá todos os textos da mesma maneira: se quiser saber a posologia de um remédio, não lerá a bula desde o início, se quiser saber o significado da palavra *polvo*, não começará a ler o dicionário pela letra A.

A presença de um objetivo de leitura também é importante para o controle da compreensão, pois mais facilmente poderá o leitor verificar se está compreendendo ou não ao verificar se o seu objetivo foi atingido ou não.

Inferência

A realização de inferências se faz necessária na medida em que os textos não trazem explicitamente todas as informações que devem ser utilizadas para a compreensão de sua mensagem. O autor sempre conta com a capacidade do seu leitor para resgatar informações implícitas. Assim, baseando-se em seu conhecimento prévio e no material lingüístico explicitado no texto, o leitor infere dados importantes para a construção do sentido textual.

Essa estratégia consiste na habilidade de predizer – antecipar – o que está por vir. A partir das informações que vão sendo processadas, o leitor consegue adivinhar o modo como se dará prosseguimento ao texto, os sentidos que virão, o que dá fluidez e rapidez ao processo de leitura.

Podemos verificar a existência da predição, por exemplo, quando, ao virarmos a página de um livro, estranhamos a informação com que nos deparamos. Embora não soubéssemos a informação que viria a seguir, tínhamos uma idéia geral desse conteúdo, ou seja, havíamos feito predições sobre o texto. O estranhamento nos leva a buscar a causa a desse problema que pode ser decorrente de uma página trocada no livro.

O uso da predição também se manifesta em segmentos menores de informação, como as palavras. Analisando nosso processo de leitura perceberemos que nós não lemos todas as palavras integralmente, mas focalizamos partes das mesmas, antecipando a terminação. Também nossa atenção é distribuída diferentemente às palavras que compõem uma frase, geralmente nos detemos mais nas palavras de conteúdo do que nas de ligação (preposição, conjunções). Isso explica o fato de muitas vezes não percebermos erros ortográficos ou a ausência de palavras mesmo após várias leituras de um texto.

Verificação

O leitor precisa monitorar seu processo de leitura, verificando a consistência das novas informações que vai processando com suas predições e inferências. Durante a leitura, o leitor está atento para possíveis falhas de compreensão que podem ocorrer como resultado, por exemplo, de uma inferência inadequada, de uma previsão que não se confirmou. O uso da estratégia de verificação coloca o leitor O leitor, assim, está sempre pronto para acomodar-se a informações não confirmadas. Predisposição

Correção

Se após a aplicação da estratégia de verificação o leitor perceber alguma falha no modo como compreendeu algum elemento textual, precisará corrigir o erro detectado. Essa estratégia de correção, portanto, diz respeito à capacidade do leitor retificar dados que mostraram equivocados. Em geral, a correção envolve a reavaliação da informação já processada, a releitura do texto em busca de informações adicionais e a realização de outras inferências.

Considerações pedagógicas

O conteúdo sobre as estratégias apresentado acima se revela especialmente importante para o ensino da leitura. Primeiramente, por tratar dos processos cognitivos que estão envolvidos na construção do sentido textual, o que permite que tomemos conhecimento do que acontece entre a percepção da mensagem lingüística e a compreensão dessa mensagem.

A implicação pedagógica mais relevante, porém, talvez esteja no que se pode fazer a partir dessa tomada de conhecimento. Sabendo que o leitor utiliza uma série de estratégias das quais depende a compreensão textual, podemos considerar que a não utilização dessas estratégias ou o seu emprego inadequado impossibilitará ou dificultará a compreensão. Assim, parece necessário à escola favorecer o desenvolvimento dessas habilidades cognitivas.

As estratégias cognitivas desenvolvem-se naturalmente em função do *input*, isto é, em função da leitura. Todavia, se o contato do aluno com a leitura for muito reduzido, esse desenvolvimento se dará mais tardiamente. Além disso, situações normais de leitura podem, em alguns casos, não ser suficientes para o desenvolvimento satisfatório dessas habilidades. Sendo assim, acreditamos que o contato com o texto precisa dar-se de modo a garantir que o aluno realize as estratégias necessárias. Em outras palavras, trata-se de promover, de forma sistemática, situações de leitura que exijam a aplicação das estratégias de leitura.

A ação pedagógica pode dar-se sobre a leitura em curso, através de alterações textuais (situações-problema) que exijam do leitor a reflexão sobre como solucioná-las. Este é o caso dos textos lacunados, das frases com palavras fora de ordem. Outra possibilidade é abordar o produto da leitura, a partir da verificação do que não foi devidamente compreendido pelo aluno e a investigação das causas de como chegou a esse resultado e, por fim, a modificação desse quadro por meio da reflexão.

Acredita-se que através desse tipo de intervenção a escola ofereça condições propícias para a criança desenvolver as estratégias cognitivas, pois se instaura uma relação de leitura em que efetivamente se verifica a interação entre o leitor e o texto.

COGNIÇÃO E POESIA

O título desta seção pode causar certo estranhamento, pois os termos 'cognição' e 'poesia' não costumam aparecer associados. Na verdade, porém, há uma estreita relação entre eles e é sobre isso que trataremos aqui.

As inteligências humanas

A inteligência humana é considerada por Gardner (2002) como uma forma de cognição e, conseqüentemente, uma habilidade intelectual de resolução de problemas. A compreensão da cognição humana requer, no entanto, a inclusão de muitas outras competências além daquelas habitualmente consideradas, ou seja, a utilização da inteligência, uma atividade central e complexa, exige que o ser humano acione várias inteligências ao mesmo tempo.

Para o autor existem sete inteligências ou competências: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, intrapessoal e interpessoal. Apesar de independentes entre si, as inteligências podem ser combinadas de múltiplas formas para a adaptação de indivíduos e culturas (Gardner, 1998).

É através da representação simbólica, segundo Gardner (1995), que podemos analisar o desenvolvimento cognitivo de cada área específica. Dito de outro modo, é através da manifestação do indivíduo que se pode verificar a competência – e a integração de várias competências – em ação.

A competência cognitiva humana tende a manifestar-se na interseção de três constituintes diferentes (Gardner, 1995, p.149):

- o **indivíduo** com suas habilidades, conhecimentos e objetivos;
- a estrutura de um **domínio de conhecimentos** na qual essas habilidades podem ser despertadas
- um **campo circundante** – conjunto de instituições e papéis – que julga quando um determinado desempenho é ou não aceitável.

A inteligência lingüística

Dentre as inteligências citadas acima, interessa-nos especialmente aqui a inteligência lingüística, já que estamos abordando leitura e escrita. Segundo Gardner (2002), essa é a inteligência mais estudada pelo fato de a linguagem ser universalmente utilizada.

Gardner (2002) acredita que as inteligências se evidenciam através da representação simbólica, ou seja, de uma ação manifesta pelo homem. Partindo dessa premissa, o autor considerou estar na produção da linguagem a evidência da inteligência lingüística, levando o autor a buscar na literatura explicações para o modo como ocorrem os aspectos centrais dessa inteligência. Em algumas áreas do conhecimento se faz uso notório da linguagem (é o caso, por exemplo, de escritores, jornalistas, advogados), porém, para o autor, “no poeta vê-se em funcionamento alguns aspectos centrais da inteligência lingüística” (Gardner, 2002, p.60). O autor explica esse fato ao tratar dos planos da linguagem.

A poesia e os planos da linguagem

Podemos distinguir na linguagem quatro planos de análise: fonológico, semântico, sintático e pragmático. E, para Gardner (2002), é no texto poético onde encontramos esses quatro planos bem desenvolvidos pelo poeta:

- **Plano fonológico:** O poeta tem sensibilidade aguçada aos sons das palavras e suas interações musicais, aos aspectos métricos, aos ritmos e às inflexões das palavras.
- **Plano sintático:** Tendo domínio sobre os princípios gramaticais que conduzem a ordenação dos elementos lingüísticos, o poeta pode transgredir, modificar a ordem natural das palavras. Em decorrência dessas alterações, consegue dar ênfase às idéias contidas no texto.
- **Plano semântico:** Tendo em vista o sentido do seu texto, o poeta cria novas palavras, assim como utiliza palavras comuns no dia-a-dia das pessoas e outras

tantas que não fazem parte do cotidiano. Atenta para os significados e conotações dos termos que utiliza para garantir a unidade e harmonia de sentidos.

- **Plano pragmático:** O poeta precisa ser consciente dos diversos atos da fala que podem ser realizados pela poesia. Esses atos englobam desde o lirismo do amor até o épico da descrição; desde a objetividade de uma ordem às sutilezas de uma súplica.

A poesia vem a ser a manifestação da competência lingüística por excelência, diferentemente dos demais tipos de textos que não abrangem igualmente todos os planos. Assim, podemos entender a importância de trabalhar com a poesia com os alunos. Se, como dissemos anteriormente, a criança desenvolve a linguagem a partir da interação com a mesma, sendo as características do material lingüístico também internalizadas, podemos concluir que a abordagem da poesia contribuiria muito com a aprendizagem da linguagem em seus quatro planos.

Conforme afirma Gardner (1995, p.168) “as crianças se apegam bastante às áreas para as quais sua atenção foi dirigida e nas quais suas capacidades foram assiduamente cultivadas”. Obviamente, algumas atividades escolares chamam mais a atenção das crianças do que outras. Nesse sentido, a poesia se apresenta como um elemento importante para o ensino da linguagem, por possibilitar a simultaneidade do brincar e do aprender. o brincar com a linguagem. Através do jogo dos sentidos, da organização das palavras nos versos, da combinação das rimas, o aprendiz refaz o caminho percorrido pelo poeta. A ludicidade presente nessa atividade possibilita o deleite da brincadeira enquanto aprende, internaliza a linguagem.

Os benefícios oriundos da aprendizagem da linguagem seriam muitos. Conforme expõe Gardner (2002), é por meio da linguagem que o indivíduo busca expressar e compreender as situações que se apresentam. Além disso, o domínio dos diferentes planos lingüísticos permite ao indivíduo atuar com eficácia no mundo e ser competente para desempenhar atividades dentro da cultura em que está inserido.

Ao oferecermos à criança a possibilidade de ampliação de suas potencialidades, estaremos auxiliando-a, desde cedo, a compreender a realidade e o sentido de sua vida e, conseqüentemente, transformando-a em uma pessoa mais confiante.

MATERIAIS DE LEITURA

A reflexão feita inicialmente sobre a relação entre leitura e escrita nos levou a considerar a contribuição da leitura para o desenvolvimento da linguagem. Podemos pensar, contudo, que enquanto a criança não esteja alfabetizada não se poderá oferecer a ela textos. Isso, na verdade, consiste num equívoco que, ao manter o aprendiz afastado do material de leitura, acaba por atrasar o desenvolvimento de noções importantes sobre a linguagem escrita.

Talvez entendamos melhor essa situação se a compararmos com as situações de uso da linguagem oral. Sabemos que a linguagem se desenvolve a partir da interação da criança com as pessoas que lhe estão próximas, já que ninguém nasce falando. O fato de a criança não falar nem compreender a fala dos outros não impede que conversem com ela e perto dela. Esse procedimento é justamente o que fornece à criança subsídios para desenvolver a linguagem. Comparando essa atitude frente à linguagem oral com a manifestada frente à linguagem escrita, perceberemos que não agimos, em geral, do mesmo modo. Muitos são os casos em que se evitam contatos com os textos que ficam à espera do momento em que a criança já saiba ler. Acreditamos, porém, que se oportunizarmos situações em que a criança possa interagir com textos escritos, estaremos promovendo a aprendizagem da escrita. Ao ser inserida em contextos de leitura é disponibilizada à criança a oportunidade de observar e refletir sobre os materiais com que se depara, de ir elaborando e testando hipóteses, fazendo inferências, enfim, realizando processos cognitivos extremamente importantes para as atividades de leitura e de escrita.

Em relação a essa idéia, Ferreiro afirma que o fato de uma criança ainda não saber ler não a impede de ter idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Obviamente que essas suposições sobre a escrita somente surgirão se a criança souber que existe a atividade de leitura, se ver pessoas lendo, se perceber que há coisas que são lidas e que essa atividade é uma prática social importante.

Kleiman (1989) afirma que, desde muito cedo, a criança tende a imitar os modelos do mundo ainda que a função ou a intenção não seja transmitida a ela de maneira explícita. Novamente, então, nos é sinalizada a importância de a criança interagir com materiais de leitura a fim de poder apreender as particularidades do mundo da escrita.

A diversidade de materiais

Se aceitarmos o fato de que a interação da criança com a linguagem, seja oral ou escrita, é o que possibilita a aprendizagem da mesma, podemos avançar um pouco mais e considerar o fato de que o tipo de material com que a criança interage se refletirá também nessa aprendizagem. Em outras palavras, a criança internalizará as características dos materiais de leitura com que tiver contato.

Nossa convivência em uma comunidade lingüística permite atestarmos uma diversidade muito grande de tipos de textos e de portadores de textos¹. Vivemos rodeados dos mais diversos materiais cuja leitura se faz necessária, e por vezes imprescindível, para o nosso bem-estar.

Essa diversidade precisa ser trazida para a sala de aula, a fim de possibilitar aos alunos o contato com os diferentes materiais para a partir daí tomar conhecimento do que

¹ Por portador de texto entendem-se os objetos que apresentem algo que possa ser lido ou “qualquer objeto” que leve um texto impresso (livros, invólucros de medicamentos ou de alimentos, jornais, cartazes de propaganda, etc.) Ferreiro e Teberosky (1999).

é cada um e da função social. Se o objetivo primeiro da escola é aprendizagem da língua, a interação com textos parece ser imperativa para o alcance dessa meta.

Ao enfatizar a importância do trabalho com textos, Goodman (1995) acrescenta que a aprendizagem de uma língua é difícil quando se apresenta de modo artificial, fragmentado, sem sentido, sem valor social. Por outro lado, seria facilitada se o ensino promovesse a utilização da língua em função de seus próprios objetivos, aprendessem a língua em situações de uso. De acordo com o autor, esse ensino de língua não necessita de programas e materiais especiais, mas de materiais escritos que se encontram no mundo real dos alunos: livros de ficção, dicionários, enciclopédias, guias de telefone, livros de consulta, revistas, jornais, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ▲ ÁVILA, Margarete Maria Castro de. *Poesia no Ensino Fundamental: o ensino da literatura através da poesia como fator desencadeante do processo cognitivo leitor*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- ▲ BROWN, ^aL. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R.J. BRUCE, B.C. BREWER, W.F (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* Hillsdale: Lawrence Erlbaum: 1980, p. 453-481.
- ▲ FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 11ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ▲ FERREIRO, Emilia e PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita*. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- ▲ FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ▲ GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ▲ GARDNER, Howard. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ▲ GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ▲ GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.
- ▲ GOODMAN, Kenneth Reading: a psycholinguistic guessing game. SINGER, H.; RUDELL, R.B. *Theoretical models and process of reading*. Newark: IRA, 1976.
- ▲ GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, v.26, nº4, 1991, p.09-43
- ▲ GOODMAN, Yetta M. Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ▲ FARR, Roger e CAREY, Robert F. *Reading: what can be measured?* Newark: international Reading Association, 1986.
- ▲ KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ▲ KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- ▲ KETZER, Solange Medina. *Poesia e cognição infantil: em busca das potencialidades lingüísticas de crianças pré-escolares*. Porto Alegre, 1997: Tese (doutorado em educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- ▲ LEFFA, Vilson. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996 (Coleção ENSAIOS, nº7)
- ▲ (Orlandi, 1983).
- ▲ MILLER, George. The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Review*, 63, 1956, p.81-97.
- ▲ PEREIRA, Vera W. (org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ▲ PEREIRA, Vera E. e FLORES, Onici Claro. *O texto informativo na sala de aula*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- ▲ _____. Arrisque-se... faça seu jogo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.35, n.4, p. 47-63, jun. 2002.
- ▲ _____. Preditibilidade nas séries iniciais: materiais e procedimentos de leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 151-163, set. 2003.
- ▲ POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*, v.26, nº4, 1991, p. 127-143

- 👤 POERSCH, José Marcelino e AMARAL, Marisa Porto. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão e, leitura. *VERITAS*, v.35, nº133, 1989, p.77-89.
- 👤 SCHNEIDER, Mirna. A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes. *Letras de Hoje*, nº92, 1993.
- 👤 SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- 👤 SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 👤 SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 👤 TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

A TEORIA NA PRÁTICA

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE LEITURA

🧠 Objetivo de leitura

Estabelecer, previamente à leitura, um objetivo para o leitor:

- ~ Histórias somente com imagens – fazer uma pergunta cuja resposta seja encontrada em uma das imagens que compõe a história.
- ~ Portadores de texto – procurar uma determinada informação no produto (nome, sabor, peso, quantidade, se tem ou não sal, etc).
- ~ Pequenas narrativas – apresentar uma pergunta que será respondida a partir da leitura da história.

🧠 Inferência

Oferecer atividades de leitura em que o leitor precise inferir uma informação não explicitada para compreender o texto.

- ~ Histórias somente com imagens – explorar imagens que, para serem devidamente compreendidas, seja necessário resgatar uma informação não apresentada na ilustração.
- ~ Relacionar as capas de livros aos respectivos títulos.
- ~ Fazer a correspondência entre ilustrações e trechos da história. Pode-se abordar imagens/reportagens e ilustração/poesia.
- ~ Relacionar títulos/capas com os resumos das histórias.
- ~ Exercícios de completar lacunas, podendo abordar o nível da palavra, da frase e do texto. Abaixo há um exemplo que contempla o nível textual:

Completar os espaços em branco com as palavras **touro** ou **rã**.

A RÃ E O TOURO

Um grande touro passeava pela margem de um riacho.

A rã ficou com muita inveja do seu tamanho e da sua força.

Então começou a inchar, fazendo enorme esforço, para tentar ficar tão grande quanto o _____.

Perguntou a suas companheiras de riacho se estava do tamanho do _____. Elas responderam que não.

A _____ tornou a inchar e inchar. Ainda assim não alcançou o tamanho do _____.

Pela terceira vez a _____ tentou inchar; e fez isso com tanta força que acabou explodindo, por culpa de tanta inveja.

Ruth Rocha

- ~ As adivinhas também exercitam a estratégia de inferência. Pode-se apresentar as respostas e pedir para relacionar às perguntas.

O QUE O QUE É?

O QUE SOBE QUANDO A CHUVA CAI?
O QUE TEM CINCO DEDOS, MAS NÃO É MÃO?
O QUE TEM COROA, MAS NÃO É REI?
O QUE A GENTE PÕE NA MESA, CORTA E REPARTE, MAS NÃO SE COME?
O QUE TEM NO MEIO DO OVO?
O QUE FAZ O MÊS DE MAIO FICAR MAIOR?
O QUE ESTÁ NO FIM DE TUDO?
O QUE DEUS TEM E O DIABO TAMBÉM?

RESPOSTAS:

letra V – letra O – letra R – letra D – luva – baralho – guarda-chuva – abacaxi

~ Descobrir o final da piada é outra possibilidade:

Encontre, no círculo abaixo, o final de cada piada.

- 1- Então leva as malas que eu vou a pé.
- 2 - Subi num banquinho.
- 3 - Porque ele estava de sapato!
- 4 - É que está escrito: "Devagar escola".

A mãe do menino pede:

- Meu filho, por favor, vá até a quitanda do seu Manoel e veja se ele tem pé de alface.
- Depois de um tempo, o menino volta.
- Não deu pra saber, mãe.
 - Ora, mas por quê?

Um homem pára um táxi e pergunta:

- Quanto o senhor cobra pra ir até o aeroporto?
 - Cem reais – responde o motorista.
 - E pelas malas?
 - Não cobro nada.
-

A professora diz ao Joãozinho:

- Atrasado de novo? Posso saber qual é a desculpa de hoje?
 - A placa nova aí na rua.
 - Qual é o problema com ela?
-

- O que é isso na sua testa?
 - Uma mordida.
 - Mordida? Na testa?
 - É.
 - Quem te mordeu?
 - Eu mesmo.
 - E como você fez?
-

- Criar situações que possibilitem às crianças adivinhar, antecipar informações:
- ~ Oferecer dados sobre um produto e pedir para que adivinhe, de se trata (por exemplo: é doce, é guardado no refrigerador, tem vários sabores, pode ser líquido ou cremoso, quando líquido, devemos agitar antes de beber, pode ter pedaços de fruta, etc à IOGURTE)
 - ~ Contar uma história e, vez por outra, parar e pedir para que reflitam sobre o que pode acontecer a seguir.
 - ~ Mostrar a capa de um livro e indagar sobre o provável assunto da história. O mesmo pode ser feito a partir do título de uma história, de uma manchete de reportagem.
 - ~ As atividades lacunadas, citadas na inferência, exercitam também a preditibilidade.

Verificação

Colocar informações trocadas

- ~ Portadores de texto – selecionar alguns portadores e recortar uma informação de cada um. Após, colocar o dado de um portador em outro. Solicitar ao aluno que identifique que dado está inadequado.
- ~ Apresentar as capas de livros com os nomes trocados. Pode-se também fazer a troca com título/história, manchete/imagem.
- ~

Correção

Partindo das atividades de verificação, encaminha-se para o exercício de correção, ou seja, após verificar os erros, o aluno irá corrigi-los.

Observação: é importante salientar que as estratégias não são excludentes, de modo que, embora uma estratégia esteja sendo focalizada em uma atividade, outras estratégias podem ser requisitadas na sua realização.

A POESIA E OS PLANOS DA LINGUAGEM

A seguir são apresentadas algumas atividades que podem servir de modelo para a elaboração de outras.

É importante ter presente que a etapa inicial desse trabalho envolve sempre a leitura da poesia pelo professor. À medida que os alunos forem decorando, irão acompanhando a declamação do professor. Somente após os alunos terem decorado a poesia é que o professor parte para as atividades que envolvem modificações da poesia inicial.

A CASA E SEU DONO

Essa casa é de caco
quem mora nela é o macaco.

Essa casa tão bonita
quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento
quem mora nela é o jumento.

Essa casa é de telha
quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata
quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante
quem mora nela é o elefante.

E descobri de repente
que não falei em casa de gente.

Elias José

- Substituir as palavras CACO, BONITA, CIMENTO, TELHA, LATA, ELEGANTE e DE REPENTE por outras.
- Rer a poesia com as novas palavras e solicitar aos alunos palavras que combinem (2º verso).

Essa casa é de tijolo
Quem mora nela é o ... (Manolo)

Essa casa tão bacana
quem mora nela é ... (a Juliana)

- Substituir CASA por outra palavra.
- Verificar a necessidade de modificar outras palavras em função da substituição.

Essa calça tão rasgada

Quem usa ela é a ... (cunhada)
Essa calça tão folgada
Quem usa ela é a ... (afilhada)

Essa escola tão legal
Quem estuda nela é ... (o Manoel).

Essa escola é de estudar
Quem estuda nela não pode ... (bobear)

TRÊS TIGRES

Eu vi três tigres trigêmeos
Com três pratinhos de trigo
E três croquetes de tripa,
Tragando um pobre galeto.
Três tigres num banco branco
Dentro de um barco branco
De três mastros, atracado
Bem perto do porto preto.

Ciça

- Substituir as palavras por outras que apresentem a troca de posição do R.

Eu vi um pernilongo preguiçoso
Com duas preguiças apressadas.
E três prefeitos perdidos.
Achando tudo perfeito.

PIANO ALEMÃO

Vendo urgente
muito urgente
um piano
alemão

Ele toca
fino ou grosso
em qualquer
ocasião

Toca ópera
tango, samba
ele toca
sem ter mãos

Toca sempre
só não pia,
mas é piano

alemão.

Sérgio Capparelli

- Substituir o objeto vendido.
- Fazer outras alterações decorrentes do novo objeto.

Vendo urgente
muito urgente
meu carrinho vermelho.

É de madeira
colorida
e ainda tem um ... (espelho).

Vou vender
Vou vender
E não adianta dar ... (conselho).

- Substituir o verbo VENDER

Compro urgente
Muito urgente
Um pequeno cãozinho

É um amigo que eu vou ter
Pra dar e receber ... (carinho).

- Incluir uma palavra que combine já na primeira estrofe.

Compro urgente
Muito urgente
Um cãozinho ...(sorridente).

SOL E CHUVA

Sol e chuva
casamento de viúva.
Chuva e sol
casamento de espanhol.

- Mudar o 2º verso.

Sol e chuva
Fiquei comendo ...(uva)

Chuva e sol
Fiquei caçando ... (caracol).

- Mudar os fenômenos da natureza.

Vento e trovão
Casamento de ... (pavão).

Trovão e vento
Casamento de ... (jumento).

MEU ESQUELETO

Meu esqueleto
é muito magro,
feito um graveto.
E só tem ossos:
alguns são finos,
outros são grossos.
Alguns curtinhos,
outros compridos:
forma e tamanho
são bem sortidos.
Não é bonito,
mas muito útil,
isso ele é.
Sem ele, eu derreto:
o meu esqueleto
serve pra pôr
meu corpo de pé...

Ciça

- Substituir ESQUELETO por outra palavra.
- Solicitar as substituições em função da nova palavra.

Meu jardim querido
É muito grande
Está sempre ... (florido)

Minha irmã Manoela
É muito chata
Mesmo assim eu gosto ... (dela).

Hoje é DOMINGO

Hoje é domingo
pé de cachimbo.
cachimbo é de barro
bate no jarro.
o jarro é fino
bate no sino.
O sino é de ouro
Bate no touro.
O touro é valente
Bate na gente.
A gente é fraco
Cai no buraco.
O buraco é fundo
Acabou-se o mundo.

Nelson Albissú

- Utilizar os demais dias da semana.

Hoje é sábado
Estou ...(descansado).
Descansado fiquei
Desde que me ... (levantei).

- Utilizar os meses do ano.

Estamos em abril
Mas não está ... (frio).
O frio não chega agora
Chega só depois que o verão for ... (embora).

ESQUISITICES

Eu hoje acordei
Muito esquisito.

Já comi o pé da mesa
E bebi café com mosquito,
Fui à praia e no mar,
Pesquei um peixe frito.

Eu hoje acordei
Muito esquisito

Dei bom-dia pra cavalo
E relinchei procabrito,
Me pendurei no varal:
Logo que estiver seco, grito!

Eu hoje acordei
Muito esquisito.

Cuspi fogo na toalha
E engoli um periquito.
Eu tô que tô: eu, hoje,
Muito esquisito!

Sérgio Capparelli

- Completar com os desenhos de FLOR e CÃO.

Já comi o despertador
E bebi suco de ... ☐

Fui ao bar e no balcão

Fiquei latindo como um ... 

- Completar com os desenhos de PORTÃO E LATA DE LIXO

Dei bom-dia pro ... portão
E abanei pro periquito
Me joguei na ... lata de lixo
Querendo ficar bonito.

MOCHILA

Parece um poço sem fundo,
parece um trem de repente.
Parece mala ou baú,
levando tudo da gente.

Leva caderno e borracha,
lápiz, livro e apontador.
Carrega estojo, caneta,
compasso e grampeador.

Vai tesoura, giz de cera,
vai régua, esquadro e tachinha.
Vai cola e fita adesiva,
mas também vai figurinha.

Leva perfume e espelho,
escova e desodorante.
Vai aspirina e xarope,
barbante e fita isolante.

Vai lenço pra limpar gripe,
vai bala, pente e chiclete.
Vai raquete, vai gilete,
estilingue e canivete.

Agora o mais importante:
Não é rima, é solução.
Escondido numa caixa,
(quero ver se você acha!)
vai meu time de botão.

Ricardo Azevedo

- Completar lacunas com os desenhos correspondentes às palavras retiradas.



- COMPLETAR O QUADRO COM AS COISAS QUE SÃO LEVADAS NA MOCHILA.

PARA ESTUDAR	PARA SE DIVERTIR	PARA COMER
Caderno, lápis, cola, etc.	Figurinha, time de botão, etc	Bala e chiclete.

- Reconstruir a poesia com coisas absurdas.

Leva porta e janela
Esfregão, prato e ... (panela).

Carrega folhagem e regador
Mesa, cadeira e vaso com ... (flor).

(SEM TÍTULO)

o gordo dança
sacode a pança
o índio dança
com sua lança
o noivo dança
de aliança
o atleta dança
e não se cansa

depois da dança
fica a lembrança

Ricardo Silvestrin

§ Substituir a ação.

O gordo canta
e prepara a ...(janta).
O índio canta
e caça ...(anta).

§ Substituir os personagens.

A professora canta
com a aluna ... (Samanta).
Samanta canta
bebendo ... (Fanta).

HISTÓRIAS DE PICADAS

A mosca feliz
Picou meu nariz.

Depois veio a abelha
Picar minha orelha.

O zangão chegou,
Meu queixo picou.

E o senhor picaço
Picou meu braço.

E depois que eu fiquei todo picado,

O besouro
Fez cara de choro,

A lesma
Ficou a mesma

E o caracol
Foi tomar sol!

Sophie Arnould

- Substituir as características da mosca.

A mosca pateta
Caiu na ... (caneca).

A mosca boboca
Caiu na ... (pipoca).

A mosca boboca
Caiu na ... (pipoca).

A mosca sonolenta
Caiu na ... (polenta).

A mosca maluquinha
Caiu na ... (sardinha).

- Substituir os animais e suas ações.

Depois veio o boi
e me disse ...(oi).

A vaca chegou
e me ... (beijou).

E o senhor jacaré
Mordeu meu ... (pé).

- V Preencher poesia com os nomes que estão nos quadrinhos.

Exclamações

- Eta mundo! - falou o seu Raimundo.

Léo

- Eta mundinho! - falou o seu Dinho.

- Eta mundão! - falou o seu _____.

João

- Eta mundeco! - falou o seu _____.

- Eta mundaréu! - falou o seu _____.

Maneco

Elias José

- v Complete a poesia com as palavras que estão dentro do círculo, formando rimas com as palavras sombreadas..

Cavalo a galope

Um cavalo marinho
com o meu carinho.

Uma estrela **cadente**
com o meu _____.

Um pedaço de **queijo**
com o meu _____.

Um Martim-**pescador**
com o meu _____.



- Para - mandar um abraço,
como é que eu faço?

- Num cavalo a galope,
clap clop clap clop clap clop

Sérgio Caparelli

- v Preencha a poesia com os nomes que estão nos corações.

Tudo quanto

Tudo quanto me emburra
é uma _____

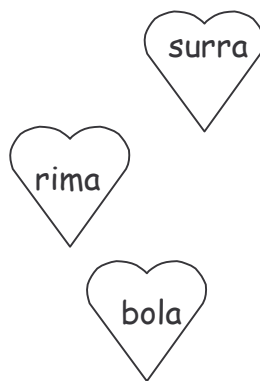
Tudo quanto me anima
é uma _____



Tudo quanto me enrola
é uma _____

Tudo quanto me encanta
é uma _____

Tudo quanto me invade
é a _____



Maria Dinorah

- V As palavras que estão no quadro foram retiradas da poesia. Você consegue descobrir o lugar certo de cada uma delas?

banheira	ouvido	cimento
----------	--------	---------

Sem futuro

Pra mim, é um disparate
Fritar ovos num abacate.

Pra mim, não tem futuro
Dormir de óculos escuros.

Pra mim, não faz sentido
Plantar alface no _____.

Pra mim, é uma besteira
Banhar elefante em _____.

Pra mim, é falta de fé
Regar a planta dos pés.

Pra mim, é atrevimento
Comer mingau de _____.

V Complete a poesia com as palavras que estão nos quadrinhos.

As meninas

Arabela
abria a _____.

Carolina
erguia a _____.

amizade

Dia

E Maria
olhava e sorria:
"Bom _____!"

janela

menina

Arabela
foi sempre a mais _____.

sorria

Carolina,
a mais sábia _____.

cortina

bela

E Maria
apenas _____:
"Bom Dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de _____:
"Bom Dia!"

As borboletas Branças Azuis Amarelas E pretas Brincam Na luz As belas Borboletas Borboletas brancas São alegres e francas. Borboletas azuis Gostam muito de luz. As amarelinhas São tão bonitinhas! E as pretas, então... Oh, que escuridão! Vinícius de Moraes	O mosquito O mundo é tão esquisito: Tem mosquito. Por que, mosquito, por que Eu... e você? Você é o inseto Mais indiscreto Da Criação Tocando fino Seu violino Na escuridão. Tudo de mau Você reúne Mosquito pau Que morde e zune. Você gostaria De passar o dia Numa serraria — Gostaria? Pois você parece uma serraria! Vinícius de Moraes
A foca Quer ver a foca Ficar feliz? É pôr uma bola No seu nariz. Quer ver a foca Bater palminha? É dar a ela uma sardinha. Quer ver a foca Fazer uma briga? É espetar ela Bem na barriga! Vinícius de Moraes	Bosque da solidão Se esta rua, se esta rua fosse minha, Eu mandava, eu mandava ladrilhar Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, Para o meu, para o meu amor passar. Nesta rua, nesta rua tem um bosque Que se chama, que se chama Solidão. Dentro dele, dentro dele mora um anjo, Que roubou, que roubou meu coração. Se eu roubei, se eu roubei teu coração, Tu roubaste, tu roubaste o meu também. Se eu roubei, se eu roubei teu coração, É porque, é porque te quero bem. Ednéia Faria
A casa Era uma casa Muito engraçada Não tinha teto Não tinha nada Ninguém podia	A porta Eu sou feita de madeira Madeira, matéria morta Mas não há coisa no mundo Mais viva do que uma porta.

Entrar nela não Porque na casa Não tinha chão Ninguém podia Dormir na rede Porque na casa Não tinha parede Ninguém podia Fazer pipi Porque penico Não tinha ali Mas era feita Com muito esmero Na rua dos Bobos Número zero. Vinícius de Moraes	Eu abro devagarinho Pra passar o menininho Eu abro bem com cuidado Pra passar o namorado Eu abro bem prazenteira Pra passar a cozinheira Eu abro de supetão Pra passar o capitão. Só não abro pra essa gente Que diz (a mim bem me importa...) Que se uma pessoa é burra É burra como uma porta. Eu sou muito inteligente! Eu fecho a frente da casa Fecho a frente do quartel Fecho tudo nesse mundo Só vivo aberta no céu! Vinícius de Moraes
Eu vi a Vera Eu vi a Vera no portão, tem cara de limão! Eu vi a Vera na janela, tem cara de panela! Eu vi a Vera na porta, tem cara de torta! Eu vi a Vera na varanda, tem cara de quitanda! Eu vi a Vera no jardim, tem cara de pudim! Eu vi a Vera na horta, tem cara de bolota! Eu vi a Vera um tempão, tou com cara de paixão! Elias José	As fases da lua A lua Aluada Estuda Tabuada. A lua Luneta Estuda Opereta. A lua De mel Estuda O céu. A lua Lunática Estuda Gramática. Sérgio Capparelli

Eu juro que vi

Eu vi uma arara vermelha
com pitangas nas orelhas.

Eu vi uma cobra jararaca
engolindo inteira uma jaca.

Eu vi uma onça pintada
se coçando com a espingarda.

Eu vi o senhor Juvenal
comendo açúcar com sal.

Eu vi um dromedário
fazendo tricô no armário.

Eu vi no mar a baleia
dançando com a lua cheia.

Eu vi uma cabra braba
dizendo abracadabra.

Sérgio Capparelli (1989)

Relâmpago

O meu cachorro Relâmpago
Acordou-se com sarampo.

Veio a dona Manuela:
Deve ser varicela!

Veio a dona Dora:
Para mim, catapora!

E a dona Fabíola:
Mais parece varíola.

Por fim, a veterinária:
Acho tudo um disparate,
Pois o cachorro se manchou
Foi com molho de tomate!

A semana inteira

A segunda foi à feira,
Precisava de feijão;
A terça foi à feira,
Pra comprar um pimentão;
A quarta foi à feira,
Pra buscar quiabo e pão;
A quinta foi à feira,
Pois gostava de agrião;
A sexta foi à feira,
Tem banana? Tem mamão?

Sábado não tem feira
E domingo também não.

Sérgio Capparelli

As artes do palhaço

O palhaço no hospital
Só quer doces e jornal.

O palhaço na lavoura
Vai de botina e vassoura.

O palhaço na escola
Dá lições de viola.

O palhaço no São João
Solta bombas e balão.

O palhaço na folia
Vira e mexe, cai em fria.

O palhaço prende ladrão.
Este é o herói
Do meu coração.

Cyro de Mattos

A zanga do palhaço caçarola

Caramba
Carambola
Quem pegou
A minha bola?

O palhaço caçador

Peguei a onça
Caindo na dança,

Peguei o gato
Calçando o sapato,

Caramba Carambola Quem escondeu Meu sapo-mola? Caramba Carambola Quem gastou Minha cola? Caramba Dia e noite Noite e dia Carambola. Quem ajuda O Caçarola A achar Sua castanhola? Cyro de Mattos	Peguei o tamanduá De papo pro ar, Peguei o lobo Que não é nada bobo, Peguei o cupim Numa trilha sem fim, Peguei o boi Sem saber como foi. Cyro de Mattos
MISTÉRIO Quem foi que atirou O pau no gato? E deixou a canoa virar? Quem buscou água no tororó E mandou o jacaré sentar Na cadeira da Vovó/ Quem foi que viu O quartel pegar fogo e o cravo beijar a Rosa? Foi a poesia, foi a poesia que caiu feito um balão na palma da minha mão. Mário Pirata	NOME GOZADO Eu conheci Uma perereca <u>O nome dela</u> Era Peteca. Gozado, o nome Da perereca Que tinha cara De sapeca! Sophie Arnould
Coisas esquisitas "Eu vi a barata na careca do vovô. Assim que ela me viu, bateu asa e voou. Eu vi uma abelha No nariz da vovó. A abelha olhou, olhou, Não picou, pois teve dó. Eu vi a cobra Perto do pé da titia.	Aranha Todo mundo diz que a Aranha vai para a Espanha comer lasanha. Ela faz nada disso, o capricho dela é fazer teia e jogar bola de meia.

A cobra via, mas a tia Não via a cobra, e sorria. Eu vi um jacaré Deitado na rede. O bocão não me mordeu porque era quadro de parede. Elias José	
--	--