

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO – PROE**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

**CURSO DE LICENCIATURA - PEDAGOGIA**

**“AH PROFESSORA, FICA MAIS [...]”? ALFABETIZANDO COM PARLENDAS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**JÉSSICA DIAS GOMES GARCIA**

**DOURADOS – MS  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO – PROE**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

**CURSO DE LICENCIATURA - PEDAGOGIA**

**“AH PROFESSORA, FICA MAIS [...]”? ALFABETIZANDO COM PARLENDAS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**JÉSSICA DIAS GOMES GARCIA**

**DOURADOS – MS  
2016**

G199p Garcia, Jéssica Dias Gomes

Ah! Professora, fica mais [...]”? Alfabetizando com  
parlendas no ensino fundamental / Jéssica Dias Gomes Garcia.  
Dourados, MS: UEMS, 2016.

20p. ; 30cm.

Monografia (Graduação) – Pedagogia – Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giana Amaral Yamin.

1.Alfabetização 2.Letramento 3.Projeto Trilhas 4.Pibid.  
I. Título.

CDD 23.ed. 372.414

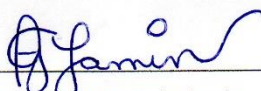
## FICHA DE APROVAÇÃO

JÉSSICA DIAS GOMES GARCIA

“Ah! Professora, fica mais [...]”? Alfabetizando com parlendas no ensino fundamental

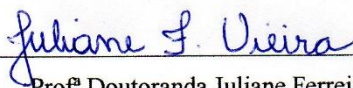
Este trabalho de conclusão de curso – TCC do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi submetido à Banca Examinadora, como requisito obrigatório para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, sendo aprovado com conceito:

Dourados – MS, 30 de junho de 2016



---

Profª. Dra. Giana Amaral Yamin – UEMS  
Orientadora – Presidente da Banca



---

Profª Doutoranda Juliane Ferreira Vieira  
Membro da Banca



---

Profª Mestre Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues- UEMS  
Membro da Banca

# “AH PROFESSORA, FICA MAIS [...]”? ALFABETIZANDO COM PARLENDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jéssica Dias Gomes Garcia<sup>1</sup>

Giana Amaral Yamin<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo apresenta e analisa os caminhos traçados para o ensino da alfabetização, orientados pelo Projeto Trilhas, o qual integrou as ações o Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A proposta foi desenvolvida em uma escola municipal de Dourados-MS, nomeadamente a EM Avani Cargnelutti Fehlauer, no de 2015, envolvendo crianças do segundo ano do ensino fundamental, em fase de alfabetização. Os encontros com a turma ocorreram duas vezes por semana, com cerca de duas horas cada. Utilizamos como metodologia o desenvolvimento de uma sequência didática, com oito atividades, organizadas de acordo com as orientações dispostas no Cadernos Orientações Trilhas Parlendadas, as quais sofreram adaptações para atender as especificidades e potencialidades das crianças. A sequência didática explorou o gênero textual parlendadas, que integra a tradição oral brasileira. Como resultado, percebe-se que, além de ampliar o repertório cultural e vivenciar brincadeiras, as crianças foram desafiadas a ler sem saber ler convencionalmente e a arriscar hipótese acerca dos textos trabalhados.

**Palavras-Chave:** Alfabetização; Letramento; Projeto Trilhas; Pibid.

## Considerações iniciais

Este texto analisa uma experiência vivenciada com uma turma de crianças do Segundo ano do Ensino Fundamental (EF), desenvolvido por acadêmicas da Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bolsistas do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer (Dourados-MS). Analisa as aprendizagens construídas pelas crianças, no processo de alfabetização, a partir da mediação e de processos de interação durante o desenvolvimento de uma sequência didática (SD).

O planejamento da SD foi pautado nas orientações do Projeto Trilhas, “[...] um conjunto de materiais elaborado para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado” (BRASIL, 2011b, p.01). O material é composto por cadernos de orientação, destinados ao professor; dez jogos de linguagem para serem usados com as crianças, cartelas ilustrativas e vinte títulos literários. Os cadernos Trilhas indicam aos

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da UEMS – Unidade Universitária de Dourados. Bolsista Capes. jessyk\_dg@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Orientadora. Docente do Curso de Pedagogia da UEMS – Unidade Universitária de Dourados. Bolsista Capes. giana@uems.br.

professores sugestões para o desenvolvimento de diferentes atividades que exploram gêneros textuais, como canções, parlendas, histórias com acumulação, entre outros.

Dentre os cadernos, citados acima, selecionamos o Caderno de Orientações Parlendas para explorar com a referida turma. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental as parlendas devem ser inseridas no cotidiano das crianças. O fato de serem textos curtos e facilmente memorizados permite, entre outras, que as crianças aprendam a sonoridade das palavras e que associem a palavra falada com a escrita. Enfim, são muitas as contribuições do gênero para as crianças, e, tendo em vista a quantidade de elementos que podem ser explorados, decidimos, levando em consideração as necessidades de aprendizagens e potencialidades da turma, inseri-las no planejamento do Pibid para contribuir com seu processo de alfabetização das crianças da Escola Avani.

### **Alguns conceitos que nos guiaram**

Propor atividades que respeitam a singularidade da infância nos dias hoje tem se tornado uma tarefa difícil, uma vez que a realidade do sistema de ensino pode induzir o professor a acreditar que deve “ensinar” às crianças uma série de conteúdos em um determinado tempo. Consequentemente, isso pode impedir a proposição de atividades que envolvam brincadeiras, música, entre outras linguagens, as quais não são valorizadas no cenário educacional.

Enquanto pedagogas em formação vivenciamos essa realidade nas atividades que participamos como bolsistas do Pibid, já que o programa nos proporciona o contato com a escola. Para compreender e atuar no contexto da escola, apoiamo-nos em autores que nos embasam a planejar e executar nosso trabalho. Entre eles, Sonia Kramer (2007), indica que

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2007, p. 20).

Para a autora citada, Educação Infantil e Ensino Fundamental são geralmente instâncias dicotômicas. Porém, a experiência no Pibid revela que, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Essa situação pode estar sendo gerada pelos educadores e pelo sistema. A dicotomia Educação Infantil e Ensino Fundamental é uma transição que parece ser compreendida posteriormente pelas crianças, mas acreditamos que deva ser planejada, já que a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável,

considerando que “[...] estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares” (NASCIMENTO, 2007).

Por meio do Pibid, tendo como base o explicitado, percebemos alguns conflitos nas escolas em relação aos critérios definidos o ingresso e permanência de crianças na Educação Básica e o questionamento do que entendemos por infância. Estabelecemos contato com crianças de cinco anos de idade matriculadas no Ensino Fundamental e com crianças da Educação Infantil, orientadas por professoras angustiadas em cumprir metas e apresentar resultados que, para serem atingidos, muitas vezes, as impedem de desenvolver propostas que atendam às especificidades das crianças, muitas vezes tratadas como alunos em contextos de sala de aula.

Diante disso, cabe a nós, profissionais em formação, refletirmos sobre essa realidade, se por um lado, não podemos nos recusar a receber crianças tão pequenas no Ensino Fundamental, por outro temos que respeitar sua singularidade e garantir-lhes momentos que contemplem as múltiplas linguagens, da mesma forma que na Educação Infantil.

Isso implica incluir e repensar o conceito de brincadeira, pois ela, apesar de ser fundamental na vida e na formação da criança, é pouco valorizada no contexto educacional. Na nossa realidade, muitas crianças, de cinco e seis anos de idade, estão sendo escolarizadas, e o tempo para as brincadeiras, quando existe. De acordo com Nascimento (2007), apesar de a brincadeira ser associada à infância e às crianças, [...] ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (NASCIMENTO, 2007).

Diante do exposto, a proposta do trabalho que realizamos no Pibid analisada neste artigo, foi pautada em um planejamento que dialogou com essas orientações. Partimos do princípio de que deveríamos construir uma prática que respeite os direitos da criança. Portanto, a escolha da SD favoreceu, não só um trabalho com a alfabetização e o letramento, mas a inclusão de brincadeiras e de jogos de linguagem, para que o aprendizado das crianças fosse significativo e desafiador. Nesse contexto, definir, entre tantos, um conceito de alfabetização que guiasse nosso trabalho foi fundamental. Para isso recorremos a Galvão e Leal (2005), alfabetização para os quais alfabetização

[...]é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como

listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma Ferraz, 2005, p. 14 – 15).

Essa concepção vai ao encontro da concepção de alfabetização que orienta as atividades do Projeto Trilhas, para o qual

[...] a alfabetização é um processo que começa bem antes da instrução formal e não deve ser confundida com a escolarização precoce. As crianças, quando expostas ao contato sistemático com livros e diferentes textos, descobrem muitas informações sobre a linguagem escrita. Sua aprendizagem é sempre resultante daquilo que são capazes de deduzir a partir do que o ambiente lhes oferece. O que pode fazer a diferença é o professor atuar no espaço da sala, criando condições para influir sobre as fontes de informação que serão disponibilizadas e propiciando situações-problema que convidem as crianças a dar respostas a partir do que recebem (BRASIL, 2011a, p. 5).

Analisando as duas concepções de alfabetização expostas acima, avaliamos que o professor alfabetizador desenvolve um papel fundamental. Ele precisa proporcionar o contato da criança com a leitura e com a escrita formal considerando que o brincar faz parte do processo de desenvolvimento. Além disso, deve, em todos os momentos, levar a criança a refletir sobre as diversas situações de leitura e escrita, apresentando desafios para que elas pensem sobre a língua.

E, levando em consideração as duas definições, esse professor tem o desafio de tornar esse processo de aprendizagem dinâmico. Precisa levar para o cotidiano escolar textos, histórias, notícias, brincadeiras, entre outros que fazem parte do dia a dia das crianças, como as parlendas, pois, explorando situações que fazem sentido, meninos e meninas terão maior compreensão e interesse pela escrita e pela leitura.

Somado a isso, além do conceito de alfabetização, o conceito de Letramento orientou nosso planejamento. Ambos são discutidos na atualidade por diferentes autores, com específicas concepções. Para o presente estudo, consideramos que alfabetizar e letrar são ações distintas, mas não inseparáveis. De acordo com Leal et al (2007), “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. O professor precisa ensinar o aluno a decodificar letras. Segundo o TRILHAS (BRASIL, 2011b. p. 6), o aluno deve ir além das letras do texto, sendo assim, a decodificação, que é uma dimensão importante da aprendizagem da leitura, deve criar condições para que a criança tenha a oportunidade de mergulhar no mundo dos livros, ou seja, compreender o que lhe está sendo ensinado.

Outro conceito importante adotado refere-se ao da consciência fonológica, a qual consiste “[...] na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e manipulá-las de modo deliberado ” (MORAIS; SILVA, 2011, p. 74). A consciência fonológica



não é constituída por uma habilidade única que a criança tem ou não, e sim por um conjunto de habilidades que são e se desenvolvem em momentos diferentes. Ela vai além da capacidade de analisar e manipular fonemas, envolve unidades sonoras como rimas e sílabas. Dentre essas habilidades, a criança consegue identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir e comparar as palavras em seus diferentes níveis de complexidade.

De acordo com Morais e Leite (2005) “[...] uma coisa é usar as palavras para se comunicar. Outra é tomá-las como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características”. Quando a criança tem a capacidade de refletir sobre os aspectos sonoros que compõem as palavras, os tamanhos, ou compará-las com outras palavras, sem considerar o seu significado na realidade, ela está exercendo a capacidade metalinguística, ou fonológica, ou seja ela está usando a consciência fonológica. Essa capacidade facilita o processo de aquisição da linguagem. Vários autores discutem essa importância. Alguns dizem ser fundamental para o sucesso na alfabetização, e já outros dizem ser uma consequência desse processo.

Diante dessa discussão, seguindo as orientações do Projeto Trilhas, elegemos o gênero parlendas para desenvolver o trabalho com a alfabetização. Os trabalhos foram baseados no Caderno de Orientação Trilhas Parlendas (BRASIL, 2011a), que define, entre seus objetivos que, para serem alfabetizadas, as crianças devem, entre outras experiências, brincar, memorizar e estabelecer relação entre a oralidade e a escrita. Para isso, o Trilhas propõe como metodologia a aplicação de sequências didáticas, definidas por Nery (2007), como um trabalho pedagógico organizado em sequência, desenvolvido por determinado período.

As parlendas ampliam o repertório cultural das crianças. Nos espaços escolares, podem ser exploradas na hora das brincadeiras, na hora do lanche, do sono, para iniciar e acabar histórias, entre outros momentos. Além das indicações citadas, as parlendas favorecem nas crianças a socialização e a interação com o adulto. Em algumas brincadeiras desenvolvem a confiança, os momentos de falar e de esperar, o ritmo, entre diversas situações. Segundo o Projeto Trilhas:

[...] ao trabalhar os textos poéticos, as crianças[...] podem: Jogar com a linguagem, colocando atenção em um aspecto de sua forma ou sonoridade, e começar a compreender como ela funciona; observar a importância dos recursos gráficos na construção do poema; aprender sobre as características das palavras rimadas; compreender as relações entre oralidade e escrita; aprender sobre as características da linguagem escrita; aprender procedimentos de recitação, como ritmo e entonação da voz, desenvolvendo atenção sobre a linguagem (BRASIL, 2011a, p.13).

Além de todas as contribuições que as parlendas oferecem às crianças acreditamos que, ao introduzirmos o gênero na escola, atendemos aos objetivos da proposta do Ensino

Fundamental de nove anos, que aponta a brincadeira como algo importante para a vida e desenvolvimento da criança, dentro e fora do espaço escolar. Nesse contexto, considerando-se que a infância não se resume a uma faixa etária de seis anos, ou seja, abarca crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos refletir sobre quais aspectos tem orientado a nossa prática (NASCIMENTO, 2007).

### **Caminhos percorridos**

Como mencionado, os trabalhos desenvolvidos no Pibid foram baseados no Caderno de Orientação Trilhas Parlandas (BRASIL, 2011a). De acordo com o material, a SD proposta pode ser desenvolvida em oito atividades, com possibilidades de adaptações. E, entre as obras literárias indicadas para serem exploradas com as crianças, os professores podem adotar “Salada, Saladinha” (NÓBREGA, PAMPLONA, 2005), incentivando-as a recitarem e memorizarem parlandas, considerando sua função social, as brincadeiras, e momentos de encerrar atividades (parlandas de acabar). O Trilhas também propõe a leitura de textos memorizados, incentivando que as crianças descubram e usem estratégias de leitura para que, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, elas pensem sobre o objeto escrita.

Somado a isso, são propostas do material o desenvolvimento de atividades coletivas nas quais as crianças recitem e desenhem parlandas; identifiquem palavras em textos e que ditem parlandas tendo o professor como escriba. Finalmente, as crianças são incentivadas a ordenar versos e a escreverem nomes de parlandas utilizando letras móveis.

Em se tratando deste trabalho, para que a proposta fosse desafiadora, atendendo as necessidades de aprendizagem da turma do Segundo Ano B, as atividades do material trilhas sofreram adaptações, pois, as crianças dominavam o alfabeto e algumas palavras. Algo importante a destacar é que, mesmo com as alterações, respeitamos os objetivos do material, entre eles de garantir que as crianças participassem de atividades que superassem a mera codificação e decodificação, respeitando suas especificidades, entre elas o direito à brincadeira e aos jogos. Da mesma forma, cuidamos para que elas fossem inseridas à cultura escrita lendo e escrevendo, ouvindo e se apropriando de textos de qualidade, desenvolvendo a competência linguística, enfim, construindo, de forma significativa, a compreensão da escrita alfabética (BRASIL, 2001b).

Os encontros com as crianças do Pibid aconteceram duas vezes por semana, por cerca de duas horas, durante dois meses. Durante as intervenções registramos a avaliação do processo por meio de relatos (caderno de bordo), de imagens fotográficas e filmadas. Esse acervo de

dados foi utilizado como base para a realização desta reflexão. Na sequência, apresentamos o percurso das atividades realizadas.

No **primeiro encontro**, as crianças imediatamente identificaram o Projeto Trilhas, pois vivenciaram o gênero Poemas, explorado com o mesmo material no ano de 2014. Na sequência, exploraram o livro selecionado, “Salada, saladinha” (NÓBREGA, PAMPLONA, 2005), brincaram com parlendas, leram algumas que estavam escritas na lousa e recitaram as que conheciam. Depois, brincaram de “Corre cotia” e aprenderam uma “parlenda para acabar a aula”. Nesse momento, pediram para que ficássemos: “- *Ah! Professora fica mais, senão vamos ter que fazer texto!* ”.



Imagem 01: Memorizar parlendas. Acervo do Pibid, 2015.

Para **ler um texto memorizado**, as crianças conheceram outras parlendas da obra “Salada Saladinha”. Depois releeram o texto “O macaco foi à feira” e o reescreveram no quadro, explorando-o por meio da leitura. Também identificaram palavras de frases incompletas na referida parlenda, a partir da memorização. Na sequência completaram, escrevendo, partes da parlenda, em uma folha impressa. Como apoio, mantivemos o texto no quadro, para consulta, se necessário, uma orientação da professora da turma. Essa última proposta tratou-se de uma adaptação à SD do Trilhas.

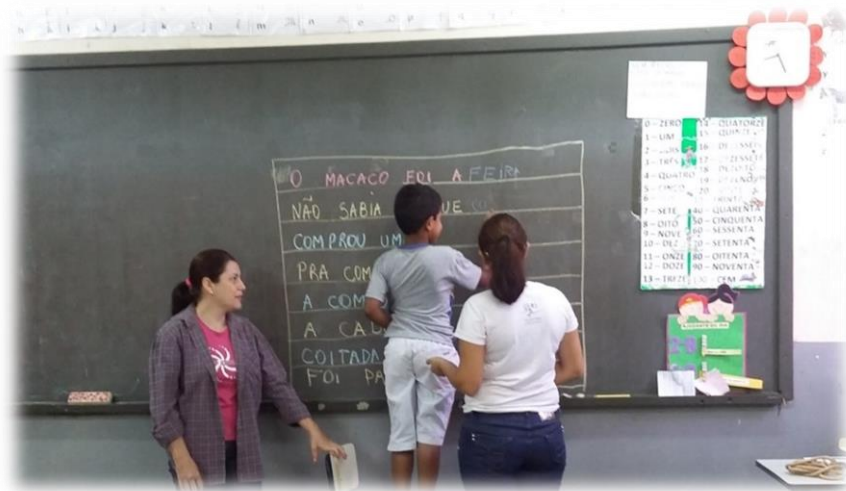


Imagem 02: Ler um texto memorizado. Acervo do Pibid, 2015.

Para **recitar parlendas com diferentes vozes** (perguntas e respostas), as crianças brincaram com dois textos: “Cadê o Toicinho que estava aqui?” e “Vamos passear na Floresta”. Nessa última, representaram os porquinhos e fizeram as perguntas ao lobo: - “*Está pronto seu lobo?*”.

Já a atividade de **desenhar uma parlenda**, como sugere a SD Trilhas, foi ampliada, pois avaliamos que não seria desafiadora. As crianças, primeiramente, reviveram a brincadeira “Vamos passear na Floresta” e, na sequência, completaram uma cruzadinha alusiva ao texto, encerrando com o desenho da sequência da parlenda.

Para **localizar e identificar as palavras da parlenda** “Amanhã é”, como sugere a atividade cinco do Trilhas, as crianças, conversaram sobre sua rotina. Depois, coletivamente, ditaram a parlenda tendo o professor como escriba, e localizaram, em uma atividade escrita, os dias da semana. Para **ditar parlendas ao professor**, proposta na atividade subsequente, as crianças, em grupos, utilizaram os textos oriundos da pesquisa com as famílias. Depois, brincaram com as parlendas “Vamos passear na floresta” “Mamãe mandou eu escolher...”.

**Ordenar as frases de uma parlenda** foi o desafio da sétima atividade do Trilhas. Para isso, as crianças lembraram e brincaram com as parlendas “Cadê o toicinho que estava aqui” e “Batalhão, lhão, lhão”. Depois, em grupos, organizaram textos, fatiados, e os colaram na cartolina.

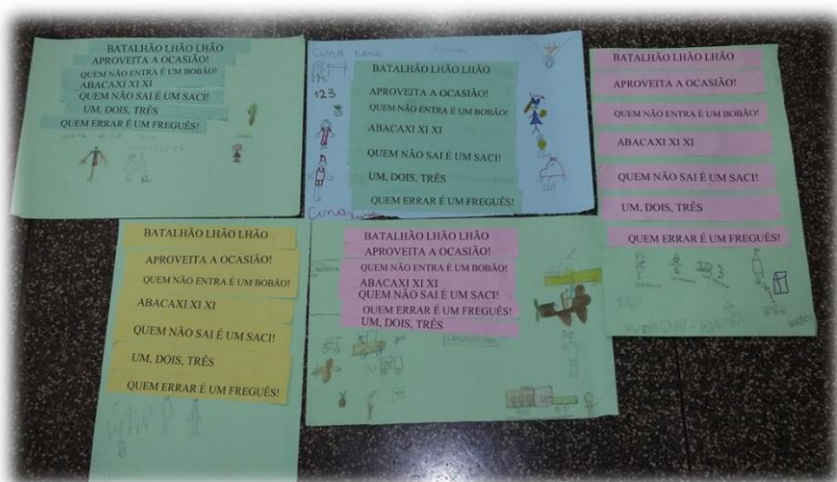


Imagem 03: Ordenar os versos de uma parlenda conhecida. Acervo do Pibid, 2015.

E, finalmente, na **última atividade** da SD, as crianças, em grupos, escreverem, com letras móveis, frases alusivas às parlendas.



Imagem 04: Escrever nomes de uma parlenda com letras móveis. Acervo do Pibid, 2015.

A metodologia adotada será analisada teoricamente, no item seguinte, focalizando especificamente as aprendizagens evidenciadas nas crianças, as quais, conseqüentemente, enriqueceram a construção do fazer docente das bolsistas pibidianas.

### **Aprendizagens das crianças em relação à alfabetização e letramento**

As atividades do Trilhas proporcionaram às crianças aprendizagens diversas relacionadas ao processo de alfabetização e de letramento. Meninas e meninos foram oportunizados a ler e escrever em um contexto que fez sentido. Em todas as atividades

propusemos brincadeiras com as parlendas, e em uma delas as crianças socializaram parlendas conhecidas, oriundas de suas famílias, tornando a atividade significativa.

As crianças conheceram e exploraram parlendas; ditaram texto à professora (pensando sobre ele) e ampliaram seu repertório cultural. Especificamente para esta discussão, ressaltamos a oportunidade que elas tiveram para aprender interagindo com o objeto, o maior desafio do Pibid, pois “[...] fomos informados que eles ainda não conseguiriam ler sozinhos” (Diário de Bordo, 2015).

A questão acima é importante e pode ser elucidada com apoio de Emília Ferreiro (1993). Segundo a estudiosa, ao contrário do que ocorre com a aprendizagem da linguagem oral, a aprendizagem da linguagem escrita das crianças geralmente desqualifica suas primeiras tentativas de escrita (garatujas), valoriza o traçado correto e a ortografia convencional. Somado a isso, supõe-se que as crianças não devam escrever nada até que possam receber informações que embasam tal ação. Em relação ao Trilhas, quando iniciamos a SD percebemos resistência das crianças para tentar escrever. Algumas, sem utilizar hipóteses, “[...] copiaram da lousa, [...] ou pediram ajuda. Outras reclamaram: “Essas palavras são muito grandes para a gente escrever” (Diário de Bordo, 2015). A situação favoreceu algumas reflexões, entre elas, a necessidade de desconstruirmos a ideia do conceito de ler. Para isso, refletimos:

[...] como ler sem saber ler? É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente que a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito: explorando as possibilidades de significação; relacionando características dos textos; familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos; elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece; refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos (GOULART, 2007, p. 94).

Somado a isso, foi necessário pautar o trabalho do Pibid na concepção de que todas as crianças têm conhecimentos prévios que precisavam ser desafiadas a agir sobre o objeto de conhecimento (a escrita). De acordo com Goulart (2007), é preciso considerar as crianças como produtoras de sentido, como autoras e leitoras, garantir sua participação em atividades interativas e lúdicas como o caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem e favorecer que elas aprendam a escrever com a própria escrita.

Como resultado, constatamos, na trajetória da SD, como o Trilhas favoreceu, aos poucos, que as crianças construíssem mecanismo para pensar sobre a escrita. O excerto abaixo registra algumas reflexões acerca da atividade palavra cruzada, que explorou a parlenda “Vamos passear na floresta”, memorizada pelas crianças por meio de brincadeiras. A

Foi uma atividade interessante, pois a maioria das crianças pensou quais sílabas iria usar antes de colocá-las no papel. Muitas não souberam como usar os dois “ss” para escrever palavras como “passar”. Elas usaram apenas um “s”, e depois tentaram descobrir qual era a letra que faltava. Várias vezes, elas escreveram as palavras faltando algumas letras, e, no momento em que pedíamos a elas que fizessem a leitura com os dedos, elas perceberam a palavra que estava incompleta. Outras crianças “passaram o dedo” rapidamente sobre a sílaba, revelando que haviam escrito a palavra corretamente. E quando perguntávamos porque sobravam espaços vazios (sem letras), tiveram dúvidas. Depois de completar a cruzadinha, as crianças fizeram o desenho da sequência da parlenda, atingindo os objetivos propostos (Atividade do desenho da parlenda, Diário de Bordo, 2015).

A experiência revela o que afirma Moraes (2012). As características das parlendas, e outros textos poéticos da tradição oral brasileira, de conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos sonoros, quando memorizadas, permitem uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita, e criam um espaço para que as crianças se atentem às palavras e em suas partes orais e escritas. Dessa forma, reafirmamos, a partir do Trilhas, a importância do texto memorizado para facilitar a criança a pensar sobre as letras.

Podemos observar que na atividade da palavra cruzada as crianças enfrentaram um conflito cognitivo, pois foram desafiadas a repensar o que já sabiam e a reorganizar suas hipóteses para que pudessem alcançar novas respostas. Em cada palavra, elas precisaram pensar quais letras iriam utilizar para completar a cruzadinha. E nós, enquanto problematizadoras, provocamos situações para que elas refletissem sobre o que estavam escrevendo, questionando, por exemplo, “Porque restavam alguns quadradinhos vazios? ”, ou “Porquê usava aquela letra e não a outra? ”. Com isso, observamos que houve um esforço da parte delas para utilizar hipóteses e resolverem a questão.

Em outro momento, quando as crianças desenharam a parlenda, percebemos que elas identificaram os elementos do texto e retomaram a sequência do texto (BRASIL, 2011a.). E quando tentaram ler sem saber ler convencionalmente a parlenda “Amanhã é”, tentando encontrar os dias da semana, as crianças não apresentaram dificuldades, pois perceberam que elas estavam sempre localizadas na sequência da frase “Amanhã é ...”. O excerto abaixo descreve um pouco a atividade:

Pedimos também para que elas nos apontassem os dias semana, para os circularmos no texto. As crianças leram a parlenda conosco e depois algumas, que quiseram, foram à frente ler a escrita no quadro. O interessante é que mesmo aquelas que diziam não saber ler, ajudaram os colegas a realizar a leitura (Atividade Localizar e identificar as palavras da parlenda. Diário de Bordo, 2015).

Com o exposto, observamos que as crianças utilizaram estratégias de leitura, definidas pelos estudiosos, como técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação,

ou procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. Isabel Solé (1988), entre eles, aponta que as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e favorece a formação de formar leitores independentes, críticos e reflexivos.

Outro ponto a destacar durante o desenvolvimento da atividade, foi que percebemos que a leitura, por meio da memorização de algo conhecido, permitiu às crianças lerem sem saber ler convencionalmente. Elas estavam dispostas à leitura, ajudaram-nas umas às outras, o que ocorreu pelo fato de elas terem brincado e memorizado a parlenda, facilitando a leitura coletiva.

O uso de estratégias de leitura também gerou aprendizagens quando a turma ordenou frases de uma parlenda, efetivada em uma atividade em grupos

Primeiro pedimos que as crianças ordenassem a parlenda “batalhão, lhão, lhão”. Eles não tiveram dificuldades, pois haviam memorizado a parlenda. Depois entregamos a parlenda “Cadê o toicinho que estava aqui”. Nessa proposta as crianças apresentaram maior dificuldade, pois a parlenda é extensa e quase todas as frases começam com a mesma palavra. A atividade foi um sucesso, as crianças se envolveram muito. Quando colavam a frase errada, as mesmas percebiam e pediam ajuda para consertar o erro. Depois, fizeram representações da parlenda por meio de desenho. [...], e, o mais importante, leram as frases em grupo para montar a parlenda (Atividade Ordenar as frases de uma parlenda. Diário de Bordo, 2015).

Podemos perceber, como revela o excerto acima, que na atividade citada houve um complicador: em uma das parlendas as frases do início se repetiam, pelos menos duas vezes, requerendo das crianças um esforço para ler e encontrar a frase da ordem correta. E novamente com o desafio, as crianças pensaram sobre a escrita. Puderam errar, acertar, expor hipóteses, dúvidas, enfim, discutiram possibilidades de leitura que levaram a pensar, a interagir, a discordar e a concordar (GOULART, 2007). Avaliando a questão, baseadas em Morais (2012), podemos refletir que, embora haja uma tendência recente dos livros didáticos a não aceitar a leitura de frases por serem vistas como unidades que não correspondem aos textos do mundo real, solicitar à criança que leia frases é uma boa oportunidade para favorecer que ela compreenda que as palavras escritas se encadeiam em relações que definem os planos sintáticos semânticos. O autor orienta que ordenar frases de um texto curto (como de parlendas), que aparecem embaralhados, também é uma modalidade em que a leitura de frases fica subordinada à construção do sentido de um texto completo.

Da mesma forma, a atividade que requereu que as crianças ditassem uma parlenda conhecida ao professor também gerou aprendizagens, pois, com ela, as crianças puderam relacionar a fala com a escrita. Elas tiveram a oportunidade para observar como cada uma das



partes do texto era registrada por escrito (BRASIL, 2011a). Também observaram as características do escrito, especialmente a disposição em linhas. Além disso, ditar algo no ritmo do professor (escriba) favoreceu que elas aprendessem a controlar a fala para acompanhar o ritmo de quem escrevia. Somado a isso, ao reler a parlenda ditada, elas se apropriaram da linguagem escrita.

Por meio do Trilhas, e das concepções das bolsistas, as crianças revelaram ser protagonistas do processo. Propuseram situações que geraram aprendizagens que não esperávamos. Isso revela que a experiência foi gradativamente, favorecendo que elas arriscassem desafios. Isso se evidenciou na última atividade da sequência didática, quando as desafiamos a descobrir, entre muitas letras móveis, qual era a frase que elas formavam, alusiva a uma das parlendas exploradas. O excerto abaixo descreve um pouco do momento:

Para iniciar atividade, propusemos várias frases diferentes. A sala foi novamente organizada em grupos, para que um ajudasse o outro, tentamos organizá-los de forma que as crianças que tinham conhecimentos diferentes pudessem se ajudar. Alguns grupos conseguiram formar até quatro frases, outros tiveram maior dificuldade. Percebemos certa resistência inicial de algumas crianças, que alegaram não saber escrever. Depois de insistir muito, aqueles que disseram não saber escrever aceitaram a nossa mediação e tentaram formar as frases. Algo interessante que aconteceu é que, em um dos grupos, ao invés de formar a frase proposta, que era complexa, as crianças inventaram outra frase, que também fazia parte da parlenda, e que nós não havíamos percebido. Para isso, elas não utilizaram todas as letras móveis, contudo, conseguiram formar uma frase. Percebemos que havia uma criança fazendo parte de um grupo no qual todos os alunos sabiam formar as palavras, mas ela estava com dificuldade e não conseguia formar nenhuma palavra. Então, sentamos com ela e tentamos ajudá-la para que, sozinha, tentasse formar a frase. A menina demonstrou um pouco de dificuldade, mas, com a nossa mediação, conseguiu realizar a proposta. Nesse dia, como as crianças estavam envolvidas, a professora continuou com a atividade após o encerramento do horário do Pibid, trabalhando outros conceitos da sua disciplina (Atividade Escrever nomes de uma parlenda com letras móveis, Diário de Bordo, 2015).

A proposta foi ao encontro do que indica Morais (2012), que atividades de escritas de palavras, de frases e textos são atividades de leitura, porque enquanto vão construindo as palavras, as crianças tendem a reler o que produziram. Portanto, considerando o autor, acreditamos que vivenciamos essa prática do Pibid, com o Projeto Trilhas. Aprendemos que escrever funciona como exercício de domínio das correspondências letra-som para a leitura, e que nós, enquanto professores, devemos estimular as crianças à reflexão por meio da leitura de palavras que foram escritas por elas.

Essa foi uma das atividades que obtivemos respostas favoráveis em relação às aprendizagens das crianças, no sentido de que elas foram autônomas, tiveram a liberdade para pensar, repensar as letras e palavras, enquanto nós mediávamos o processo. Como o excerto expõe, mesmo aquelas crianças que afirmavam não saber escrever foram estimuladas e, no decorrer da atividade, alcançaram o objetivo da atividade, que era o de formar frases.

Nesse contexto, percebemos, mais uma vez, que o trabalho em grupo oportunizou às crianças a ajudarem umas às outras, pois elas discutiram entre si quais seriam as letras utilizadas para formar as palavras, provocando e resolvendo conflitos cognitivos, adquirindo assim, novos conhecimentos. As crianças trabalharam coletivamente para alcançar a proposta das atividades, agindo como problematizadoras de um processo importante, na qual elas auxiliaram-se.

### **Algumas considerações**

Antes do início do Projeto Trilhas parlendas, deparamo-nos com uma situação difícil: as crianças estavam habituadas a dizer “não sabemos ler”, “não sabemos escrever”, “não gostamos de escrever”. Ao ouvirmos essas falas idealizamos em propor algo diferente, que desconstruísse nas crianças esses pensamentos de “não saber”. A proposta foi desafiadora, pois tínhamos uma tarefa difícil nas mãos.

A princípio não dominávamos a turma, não conseguíamos concluir as atividades sem a intervenção da professora, mas, com o decorrer das atividades, fomos conquistando as crianças, e elas passaram a gostar das atividades que propusemos. Ao final das atividades elas não queriam que nós fôssemos embora. Pediram para que ficassem na sala, e entristeciam-se quando os informávamos quando não haveria Pibid em determinado dia.

Outra dificuldade que enfrentamos foi com relação ao tempo, pois, como o Pibid ocorre duas vezes por semana, os encontros eram desenvolvidos nessa periodicidade. Esse fato tornou o período de execução da SD muito extenso, influenciado por feriados e reuniões escolares. O projeto foi encerrado quase dois meses após seu início. Acreditamos que uma SD Trilhas deva ser inserida pelo menos três vezes por semana no cotidiano das turmas, o que exigiria, no máximo três semanas para sua conclusão. No caso aqui evidenciado, o período extremamente longo, minimizou o vínculo da proposta com as crianças e prejudicou a ligação entre as atividades.

Independente das situações colocadas, esse trabalho foi enriquecedor para nós, enquanto acadêmicas e futuras professoras, pois foi uma experiência inigualável ter contribuído para o processo de alfabetização das crianças. Na perspectiva construtivista acredita-se que o professor vai de condutor para problematizador do conhecimento, com a plena certeza de que o aprendiz é que produz a aprendizagem. E foi esse pensamento que guiou o trabalho desenvolvido no Pibid, pois programa visa uma boa formação de professores.

O trabalho realizado foi pautado em concepções que concebem a criança como o centro do processo, no qual ela deve ser respeitada e avaliada conforme as suas especificidades. Nesse contexto, a proposta das atividades foi pensada com foco no desenvolvimento de cada uma

delas. Cada criança aprendeu de forma e em tempos diferentes, por isso o processo de alfabetização não foi mecânico. Consideramos a peculiaridade de cada indivíduo.

O trabalho realizado com certeza provocou nas crianças um importante desenvolvimento, pois, além de elas terem ampliado seu repertório cultural e literário durante as atividades, aprenderam muito com relação à alfabetização e ao letramento, o que fez com que todo esforço e planejamento tenha valido a pena.

## **AH TEACHER, STAY MOST [...]?"?alphabetizing with rimes in the Elementary School**

### **Abstract**

This article presents and analyzes some paths paths for the teaching of literacy, guided by Trails Project, which integrated the actions Institutional Program Introduction to Teaching, the School of Education at the State University of Mato Grosso do Sul. The proposal was developed in a municipal school in Dourados-MS in 2015 and involved children in the second year of primary education, literacy phase. The meetings with the group took place twice a week, with about two hours each. It was used as a methodology to develop a didactic sequence with eight activities organized in accordance with the guidelines laid out in books Guidelines Trails rhymes, which have been adapted to meet the specific characteristics and potential of children. As a result, it is clear that, in addition to expanding the cultural repertoire and experience play, children were challenged to read without knowing how to read conventionally and risked hypothesis about the texts worked.

**Keywords: Literacy; literacy; Trails Project; Pibid.**

### **Referências**

BRASIL, **Caderno de apresentação**. Trilhas. v. 2, São Paulo: Ministério da Educação, 2011b.

BRASIL, **Caderno de orientação parolendas**. Trilhas. v. 2, São Paulo: Ministério da Educação, 2011a.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 85-96.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 11-23.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 69-83.

MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. SILVA, Alexsandro da Silva. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de atividades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo. Melhoramentos, 2012.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 25-32.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 109-135.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.