



Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciência Humanas
Departamento de Letras Vernáculas (DLEV)
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)

Sheila Fabiana de Souza Oliveira Paiva

Consciência Fonológica, Cantigas de roda na alfabetização, Anos Iniciais
Educação Básica: Leitura e Escrita

Sheila Fabiana de Souza Oliveira Paiva

**Consciência Fonológica, Cantigas de roda na alfabetização, Anos Iniciais
Educação Básica: Leitura/ Escrita.**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS. MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS), Em Rede Nacional Campo São Cristovão da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Letras, Na Área de Concentração Linguagens e Letramentos e na Linha de Pesquisa Leitura e Produção textual: Diversidade social e Práticas Docentes.

Orientador: Profº Drº Sandro Marcio Drumond Alves Morengo

Aracaju/SE

2024

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio recebido por meio de bolsa.

A Deus, pela minha vida, por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso, me dando força e coragem para não desistir.

Em especial, a minha mãe Ediva de Souza Oliveira (in memória) pela inspiração, ao meu velho amigo, meu pai Valdomiro Queiroz de Oliveira. “Amo-te meu pai”!

Às minhas filhas Lara Oliveira Paiva e Elísia Oliveira Paiva pelo carinho, atenção e dedicação para comigo, pela ajuda companheirismos e muito amor! “AMO VOCÊS”!

A todos os meus irmãos pelo apoio e também ao meu esposo Ronaldo Bastos Paiva, pois sem seu apoio não poderia eu realizar esse sonho! Amo todos vocês!

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

Aos meus colegas de curso, que mesmo à distância, se tornaram amigos e companheiros de jornada. Em especial a minha amiga Josefa Caetano por seu carinho e compreensão para comigo. Obrigada JÓ! Gratidão!

Ao meu orientador o Prof.º. Dr.Sandro Marcio Drumond Alves Morengo pela orientação e pela atenção dada e por tudo que tens feito por mim desde o início do mestrado: Obrigada por nunca ter desistido de mim e pela confiança à minha capacidade!

E por último, à minha tia Luzia de Souza Teixeira, pelo apoio e pelos conselhos. Também, pela compreensão e pelo incentivo, bem como, aos demais que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

RESUMO

Ancorada no âmbito da Linguagem, mais especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, esta pesquisa visa investigar as manifestações de aprendizado na Alfabetização, séries iniciais da educação básica, em turmas das escolas públicas do povoado de Mirorós, em Ibipeba (BA).

O foco recai sobre as habilidades metalinguísticas relacionadas ao aprendizado inicial da leitura, por meio de cantigas tradicionais de roda. Cujo objetivo é explorar a aquisição da escrita e da leitura, especificamente examinando a relação desses processos com a consciência fonológica dos alunos no ciclo da alfabetização.

As atividades foram elaboradas como propostas didáticas, de modo a fornecer instruções detalhadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Contidas, por sua vez, em um manual desenvolvido sob coleção de atividades alinhando a disciplina supracitada às cantigas de roda. Elas foram produzidas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando os campos de conhecimento e as habilidades de acordo a cada atividade proposta.

Por fim, buscam-se incentivar os professores das séries iniciais, do Ensino Fundamental, a incorporar em suas aulas atividades orais baseadas em cantigas juntamente com jogos fonológicos, poesias, rimas, aliterações, parlendas, trava-línguas e histórias rimadas.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Cantigas de roda, Alfabetização: Leitura/escrita

ABSTRACT

Anchored in the scope of Language, more specifically in the Portuguese Language curricular component, this research aims to investigate the manifestations of learning in Literacy, initial grades of basic education, in public school classes in the town of Mirorós, in Ibipêba (BA).

The focus is on metalinguistic skills related to the initial learning to read, through traditional nursery rhymes. The objective of which is to explore the acquisition of writing and reading, specifically examining the relationship between these processes and the phonological awareness of students in the literacy cycle.

The activities were designed as didactic proposals, in order to provide detailed instructions for the development of phonological awareness. Contained, in turn, in a manual developed as a collection of activities aligning the aforementioned discipline with nursery rhymes. They were produced in accordance with the National Common Curricular Base (BNCC), using the fields of knowledge and skills according to each proposed activity.

Finally, we seek to encourage teachers in the initial grades of Elementary School to incorporate oral activities based on songs into their classes along with phonological games, poetry, rhymes, alliteration, rhymes, tongue twisters and rhyming stories.

Keywords: Phonological Awareness, Nursery rhymes, Literacy: Reading/writing

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 — LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO	50
Tabela 2 — LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS	51
Tabela 3 — HABILIDADES QUE FORAM ENCONTRADAS P/ TRABALHAR COM AS CANTIGAS DE RODA	52
Tabela 4 — HABILIDADES QUE FORAM ENCONTRADAS P/ TRABALHAR COM AS CANTIGAS DE RODA	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CONCEITOS E MÉTODOS	9
2.1	TEMA	9
2.2	PROBLEMÁTICA	9
3	QUANTO A PROPOSTA	11
4	OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	12
5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGAÇÃO	13
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
7	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
7.1	TIPOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	16
7.1.1	Consciência fonológica, Elementos Silábicos e Rima.	18
7.1.2	A consciência fonológica e a Relação Fonema-Grafema	18
7.1.3	Consciência Fonológica e Empoderamento da leitura e escrita na Alfabetização Séries Iniciais da Educação Básica	20
7.2	NATUREZA E CARACTERÍSTICAS DAS CANTIGAS DE RODA	24
7.2.1	Contribuições das Cantigas de roda ao avanço da Consciência Fonológica	25
7.2.2	Abordagens para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica atrelada às Cantigas de Roda na alfabetização séries iniciais da Educação Básica	26
7.2.2.1	Estratégias Eficientes para o Ensino da Leitura e Escrita às Crianças	29
7.2.2.2	Níveis de Consciência Fonológica:	31
7.2.2.2.1	<i>Consciência da Palavra</i>	31
7.2.2.2.2	<i>Consciência de Sílabas</i>	31
7.2.2.2.3	<i>Consciência de Rimas</i>	32
7.2.2.2.4	<i>Consciência dos Constituintes Silábicos</i>	32
7.2.2.2.5	<i>Consciência dos fonemas</i>	32
7.3	O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	33
7.3.1	Consciência fonológica na BNCC E PNA	34
7.3.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	34
7.4	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN)	35
7.5	A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)	37
7.6	CANTIGAS DE RODA E SUAS RAIZES EM TRADIÇÕES FOLCLÓRICAS	37
7.6.1	Cantigas de roda na alfabetização e suas origens no folclore brasileiro	38

.....	38
7.6.2 As Cantigas de Roda e Suas Classificações	45
7.7 CONTRIBUIÇÕES DAS CANTIGAS DE RODA NAS ESCOLAS E SUA DIFUSÃO CULTURAL	47
7.8 CANTIGAS DE RODAS, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA BNCC / CAMPOS DE ATUAÇÃO ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

“O trabalho sobre a consciencia fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população Infantil, permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e escrita.” Freitas et al. (2007) p.10

Esse escrito traz como proposta a criação de um Manual de Cantigas Tradicionais de Roda e um Caderno de Atividades Lúdicas Orais, enfocando o desenvolvimento da Consciência Fonológica na alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental I. No qual, as cantigas, inseridas em uma abordagem metodológica científica, cultural e pedagógica, despertam emoções e contribuem para diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

Inicialmente, a abordagem pedagógica destaca a importância de estimular a Consciência Fonológica desde a Educação Infantil, preparando as crianças para a alfabetização. Pois, a realidade do século XXI torna imperiosa a alfabetização eficaz, um direito fundamental, destacando a complexidade da habilidade de leitura, cujos requisitos envolvem a coordenação de diversas habilidades cognitivas.

A Consciência Fonológica, por sua vez, trata-se de uma abrangente habilidade metalinguística, destacada como crucial no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Resumidamente, ela é a capacidade de refletir e manipular os sons da fala, sendo desenvolvida de maneira consciente e intencional. Para essa habilidade, são propostas atividades lúdicas, como as cantigas tradicionais de roda, a fins de estímulo, mediante à simplicidade rítmica e à melódica das letras. O que promove, simultaneamente, diversão e aprendizado.

Em suma, esse projeto visa incentivar a integração da música no cotidiano estudantil em resposta à reprovação e à evasão escolar, atreladas muitas vezes à precarização da alfabetização. Uma vez que os desafios educacionais evidenciados pelos índices de fracasso escolar, a exemplo de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no Brasil, tornam evidente a importância do estímulo à desenvoltura eficiente da linguagem escrita desde cedo.

Com base nesse problemático cenário educacional, o relatório propõe a elaboração do referido manual juntamente com o caderno pedagógico de atividades para, em benefício das atividades lúdicas, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

A análise aponta para causas externas, como condições familiares e sociais, contribuindo para as dificuldades persistentes, o que sugere como alternativa atenuante a esse cenário indecoroso, necessidade de desenvolvimento adequado da leitura e escrita. E, desse modo, contribuir para a emancipação, autonomia e desenvolvimento do raciocínio das crianças.

2 CONCEITOS E MÉTODOS

2.1 TEMA

A proposta do projeto consiste no "Resgate das Cantigas Tradicionais de Roda ao Chão da Escola", que inclui a elaboração de dois manuais. O primeiro manual engloba uma coletânea das letras das Cantigas Tradicionais de Roda, enquanto o segundo aborda atividades lúdicas de linguagem oral relacionada às letras dessas cantigas. Essa abordagem tem como pressuposto a aquisição inicial da leitura e escrita. Na qual, o foco principal é direcionado para o desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças durante o processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 PROBLEMÁTICA

Diz respeito, à relação íntima que há entre alfabetização mal conduzida na vida escolar da criança na alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1, em específico à Escola Municipal Argemiro Celestino dos Santos e ao crescimento preocupante do analfabetismo no município. Ademais, o uso excessivo das tecnologias superfluas que, meramente, tem como principal contribuição o prejuízo da visão, da postura corporal, e até mesmo, da interação com outras crianças. Paralelo a isso, temos um alto índice de fracasso escolar, comprovado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no Brasil, além da reprovação, da evasão escolar. Evidencia-se uma alfabetização precária, com alunos mal conseguem ler ou interpretar o que leem, assim como há tentativas frustradas de gestores, pesquisadores e educadores em superar esse cenário desolador em que se encontra a educação brasileira.

Baseado na análise crítica das causas principais do insucesso no ciclo de Alfabetização e na aplicação de modelos que obtiveram resultados significativos na erradicação do analfabetismo funcional, vale ressaltar o seguinte apontamento de Scliar-Cabral, 2007, p. 16:

Na minha prática, o mais difícil é separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos,

ou

seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. “A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional” (SCLiar-CABRAL, 2007, p. 16)

Logo, verifica-se a imprescindibilidade desse tema, “o desenvolvimento da consciência fonológica como um importante fator de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita”.

Além do mais, o que se pode observar nesse cenário é que grande parcela de influência à permanência das dificuldades referidas está relacionada às causas externas, como por exemplo, condições familiares, sociais, culturais, também enraizadas ao analfabetismo funcional frente ao sistema de ensino desfavorável e à base de estímulos que a criança deixou de receber anteriormente ao processo, a exemplo de estímulo dos familiares ou da própria educação infantil.

Em detrimento a essas questões, justifica-se a proposta desse escrito, partindo dos estudos da Linguagem dentro do componente curricular de Língua Portuguesa com foco no desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização das séries iniciais do ensino Fundamental um. Visando, assim, contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita desse público-alvo no qual temos como objetivo principal mitigar a continuidade de números alarmantes como atualmente são demonstrados pelo IDEB do Município de Mirorós/Ibipeba-Ba.

Tendo em vista esses aspectos, programamos um Manual avaliamos um projeto associado a uma intervenção didática, em que recorreremos a cantigas de roda para desenvolver a consciência fonológica na alfabetização série iniciais da educação básica. Queremos promover a essas crianças, o contato com este gênero textual, a fim de que as mesmas realizem aprendizagens a nível fonológico e desenvolvam competências capazes de estimular experiências emergentes de leitura e escrita.

Para Castro (2014, p. 14), “A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser promovida desde tenra idade” e, por conseguinte, “o educador de infância e as famílias necessitam motivar as crianças para a leitura desde os primeiros anos, envolvendo-as em experiências de leitura positivas e enriquecedoras, e com elas realizar atividades que propiciem o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura” (ibidem).

3 QUANTO A PROPOSTA

Nesta proposta, o resgate da cultura, o ensino através da ciência, na construção da estrutura e organização educacional, visa à criação de significados. O que favorece o ensino por meio do exercício da consciência fonológica, pelos alunos, mediado pelas letras das cantigas tradicionais de roda.

No que concerne ao desenvolvimento e à formulação e à construção da coletânea das cantigas tradicionais de rodas e das atividades orais para aplicação em sala de aula, o público alvo é referente, como mencionado, aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial à comunidade do distrito de Mirorós, município de Ibipêba/BA. Como concretização e formulação do projeto de pesquisa-ação no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Aracaju/SE, sob as orientações da Prof^o Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Morengo.

Para desenvolver esse projeto, foram elaboradas atividades com base na BNCC, levantamento de livros, leitura de documentos oficiais, site oficial, como google acadêmico, Scielo, livros que apresentavam procedimentos e/ou atividades de consciência Fonológica: (Capovilla et al., 2000), (Almeida; Duarte, 2003), (Adams, 2006), (StAMPA, 2009), (Capovilla; Seabra, 2012), (StAMPA, 2009).

Esta proposta de produto 'Manual com coletânea de Cantigas Tradicionais de Roda com Atividades de Consciência Fonológica' está embasada nesses autores (op. Cit.). Desta forma, tem-se o intuito de motivar os professores dos anos iniciais a realizarem atividades pedagógicas orais envolvendo a consciência fonológica em sala de aula com seus alunos.

O que se pretende aqui é a pática das cantigas tradicionais de roda nas escolas desde já, tendo-as como instrumentos pedagógicos para desenvolvimento das habilidades humanas assim como o aprendizado sistemático de sons e grafias cujas constituem o universo da escrita, ampliando os conhecimentos dos alunos acerca da consciência fonológica nas crianças da Alfabetização séries iniciais do Ensino Fundamental, sanando as dificuldades de leitura e escrita. O projeto "Consciência Fonológica, Cantigas Tradicionais de Roda na Alfabetização Leitura e Escritas" com a melhor contextualização da proposta pedagógica a fim, de dar resposta à nossa questão de investigação e cumprir os objetivos por nós traçados e tendo em conta a limitação de tempo. Assim, optou-se pelo caráter exploratório, cuja configuração se dá pelo desenvolvimento, esclarecimento e modificações de conceitos e ideias, objetivando a criação de problemas que poderão servir para estudos posteriores, ou seja, essa se volta para a possibilidade de uma visão geral acerca da verdade em questão (GIL, 2008).

4 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

O objetivo geral deste produto é dar suporte a professores dos anos iniciais da educação básica do Ensino Fundamental, para trabalhar com atividades envolvendo a consciência fonológica em sala de aula com alunos falantes do português brasileiro, assim como o resgate das cantigas de roda, promovendo, com isso, um ensino favorável ao desenvolvimento da leitura e escrita.

O objetivo final é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de Consciência Fonológica, utilizando as cantigas tradicionais de roda. Espera-se que os alunos desenvolvam o reconhecimento e manipulação de palavras, sílabas e constituintes silábicos, alcançando um maior domínio da escrita formal. Isso, somado a outros conhecimentos adquiridos. Ainda, visa capacitar os alunos a se comunicarem e escreverem bem, proporcionando um diferencial para o sucesso acadêmico, profissional e social, já que a ênfase recai sobre produções organizadas, claras, concisas, coerentes.

5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGAÇÃO

Através do projeto de elaboração de manual com a coletânea de cantigas tradicionais de Roda e do caderno de atividades lúdicas de desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização séries iniciais, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Desenvolver a consciência fonológica nas crianças na alfabetização, séries iniciais do ensino fundamental 1;
- Recorrer ao manual de Cantigas tradicionais de roda para trabalhar em sala com suas crianças atividades lúdica para o desenvolvimento da consciência fonológica;
- Oferecer aos docentes atividades que envolvam a consciência fonológica, definindo princípios gerais, sobre o quê, quando e como realizar atividades envolvendo a consciência fonológica;
- Que os alunos identifique o timbre e a posição da fonte sonora, desenvolvendo assi a habilidade para que os alunos desenvolva a sensibilidade de distinção sonora;
- Defender um ensino que priorize e assegure a reflexão simultânea sobre as formas orais e escritas das palavras;
- O reconhecimento e a manipulação de palavras
- A identificação e a manipulação dos constituintes da estrutura silábica complexa do Português Brasileiro.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo de abordagem qualitativa, adotou-se a análise documental como técnica valiosa para abordagem de dados qualitativos, conforme preconizado por Lüdke e André (2018). A análise documental baseou-se em materiais escritos, tais como leis, regulamentos, normas, pareceres, e outros documentos relevantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). A escolha desses documentos não foi aleatória, sendo focada nas determinações legais relacionadas ao processo de apropriação da leitura e escrita, com destaque para a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA), e outras literaturas sobre "Consciência Fonológica e apropriação das cantigas de roda como ferramenta pedagógica relevante ao desenvolvimento hábil da leitura e escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Igualmente, as leis orientadoras do processo de alfabetização são apresentadas, abordando aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Então, para embasar teoricamente as reflexões, foram consultados autores como Soares (2004, 2020) e Vygotsky (2007), além de referências específicas sobre consciência fonológica, como: Capovilla et al. (2000), Almeida; Duarte (2003), Adams et al. (2006), STAMPA (2009), Capovilla; Seabra (2012), e STAMPA (2009), entre outros.

O diálogo construtivo estabelecido, a partir das bibliografias empregadas, destaca a importância de compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente, enfatizando o direito à apropriação da leitura e escrita como meio de participação na sociedade letrada.

7 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A fim de fundamentar teoricamente essa pesquisa-ação, foram feitas pesquisas bibliográficas e revisão das literaturas acerca dos seguintes tópicos:

- Base Nacional comum curricular (BNCC),
- Política Nacional de Alfabetização (PNA),
- Diretrizes Curriculares Nacionais e a diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial;
- Consciência fonológica;
- Conceito;
- Tipos de Consciência Fonológica e suas habilidades de desenvolvimentos;
- Consciência Fonológica e a relação fonema-grafema;
- Conciencia fonológica, constituintes silábicos do complexo Português Brasileiro;
- Consciência, constituintes da sílaba, rima aliteração, sons,
- Importancia do desenvolvimento da consciência fonológica na Alfabetização, séries iniciais do Ensino Fundamental um;
- Cantigas Tradicionais de Roda;
- Natureza e característica;
- Sua relação com o desenvolvimento da consciência Fonológica;
- Estratégias de abordagens das Cantigas Tradicionais de Roda na Alfabetização Séries inicial do Ensino Fundamental Um para o desenvolvimento da consciência Fonológica na aquisição da leitura e escrita.

Capítulo 1 – Consciência fonológica na Alfabetização anos iniciais do ensino fundamental um

Para melhor compreensão da nomenclatura “Consciência Fonológica” é importante notar que o radical “fono”, de origem grega, significa “sons”. Assim sendo, a Consciência Fonológica refere-se à capacidade mental (consciência) de refletir sobre a estrutura sonora (fonológica) da fala (Adams, 2006).

A consciência fonológica é uma habilidade cognitiva relacionada à linguagem que envolve a capacidade de reconhecer e manipular os sons da língua em palavras faladas. Isso inclui a habilidade de identificar e isolar fonemas individuais (os sons distintivos da linguagem), reconhecer padrões de sons em palavras, segmentar palavras em unidades sonoras menores (como sílabas ou fonemas) e manipular sons, como adicionar, remover ou substituir fonemas para criar novas palavras. (Adams, 2006).

Também considerada como uma habilidade metalinguística, a consciência fonológica abrange os fonemas, que representam as menores unidades sonoras da

fala, cuja combinação entre eles possibilita a formação de diversas palavras em diferentes línguas ao redor do mundo (Hatcher; Hulme; Ellis, 1994).

Em suma, envolve segmentar palavras em sons individuais (separar a palavra “gato” em /g/-/a/-/t/), identificar rimas, contar sílabas e realizar outras tarefas que destacam a estrutura sonora da linguagem, tarefa essencial para a alfabetização, pois ajuda as crianças a compreenderem como os sons da fala se relacionam com a escrita.

Com base nisso, crianças que possuem uma boa consciência fonológica tendem a ter um desempenho melhor na aprendizagem da leitura, pois são capazes de analisar e compreender a estrutura sonora das palavras. Geralmente, é desenvolvida durante a primeira infância e é a base para a alfabetização, por meio de atividades que envolvem rimas, jogos de palavras, segmentação de sons e prática com fonemas.

Num estudo centrado numa intervenção didática levada a cabo numa sala de alfabetização séries iniciais do ensino fundamental, Castro (2014, p. 28) chama a atenção para o fato de que “uma criança expressa a sua consciência fonológica, quando é capaz de isolar uma palavra num contínuo de fala e de identificar unidades fonológicas no seu interior”. O que destaca o desenvolvimento fonológico como geneticamente programado, isto é, todas as crianças têm de percorrer o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que estão inseridas.

Por fim, essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que está diretamente relacionada à compreensão do sistema alfabético e à capacidade de decodificar palavras escritas.

7.1 TIPOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Mónica Lourenço e Cristina Manuela Sá (2014,) destacam a presença de três categorias de consciência fonológica:

- A consciência silábica, que envolve a habilidade de reconhecer e manipular grupos de sons dentro de uma palavra;
- A consciência intrassilábica, que se refere à capacidade de identificar e manipular grupos de sons dentro de uma sílaba;
- A consciência fonológica, isto é, a aptidão para concentrar a atenção nas unidades mínimas - fonemas ou sons - refletindo na capacidade de identificar, omitir ou substituir fonemas em palavras.

Antunes (2013, p. 14) destaca que o conceito de consciência silábica surge na literatura como a habilidade das crianças em identificar as sílabas de uma palavra, sendo uma das tarefas mais intuitivas para a maioria delas. Além disso, enfatiza que "o desenvolvimento da consciência silábica precede o desenvolvimento de outras unidades fonológicas inferiores, como os constituintes silábicos e os sons da fala" (ibidem), sendo este nível "o primeiro a ser adquirido e envolve a capacidade de dividir as palavras nas unidades naturais de segmentação - as sílabas" (ibidem).

A consciência intrassilábica, por sua vez, desenvolve-se mais lentamente, emergindo após a consciência silábica devido à necessidade de uma maturidade psicolinguística mais aprimorada.

De acordo com Treiman e Zukowski (citados por Antunes, 2013, p. 16), "as crianças em idade pré-escolar têm uma maior habilidade para manipular sílabas e unidades intrassilábicas do que fonemas", uma vez que "o nível das unidades intrassilábicas abrange a habilidade de manipular grupos de sons que são menores que as sílabas e maiores que os fonemas" (ibidem). Consequentemente, "esse nível refere-se à capacidade de reconhecer que palavras podem iniciar ou terminar com os mesmos sons, envolvendo aliteraões que contemplam unidades internas à sílaba" (ibidem).

Ainda, Sim-Sim (citada por Antunes, 2013, pp. 16-17) revela que "aos 3 anos e meio de idade, as crianças demonstram capacidade para identificar rimas (...), e aos 5 anos, a facilidade com que realizam essa tarefa parece estar relacionada com sua consciência silábica" (ibidem). Habilidade, a qual, "é considerada preditora do progresso na aquisição da leitura e da escrita, uma vez que a capacidade de reconhecer palavras que rimam e a identificação de aliteraões pode sensibilizar a criança para semelhanças ortográficas, facilitando a associação de padrões ortográficos e sons" (ibidem).

A aquisição da consciência fonêmica ocorre em uma fase mais avançada, uma vez que é desafiador para a criança compreender as unidades fonêmicas. Isso se deve à natureza abstrata dos fonemas e à ausência de barreiras explícitas entre os diversos fonemas de uma palavra, uma vez que um discurso oral corresponde sempre a um continuum.

De acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p. 21), "Para promover o desenvolvimento da consciência fonológica em todas as crianças, os educadores devem possuir conhecimento acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia (...), que consiste no estudo das regras inconscientes que regem a produção dos sons da fala. A fonética, por sua vez, aborda a maneira como os sons da fala são articulados, enquanto a fonética é o sistema pelo qual símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético".

Santos (s.d.) argumentam que "A fonética explora os sons como entidades físico-articulatórias isoladas", o que possibilita "a descrição dos sons da linguagem e a análise de suas características acústicas e perceptivas" (ibidem). Além disso, permite "o estudo dos sons da voz humana, examinando suas propriedades físicas" (ibidem), sendo que "a unidade mínima de estudo é o som da fala" (ibidem). Em contrapartida, a fonologia busca "estabelecer a relação entre os elementos de diferenciação e as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases" (ibidem), sendo que "sua unidade mínima de estudo é o som da língua, ou seja, o fonema" (ibidem).

7.1.1 Consciência fonológica, Elementos Silábicos e Rima.

Freitas, Alves & Costa (2007) destacam que todas as palavras na língua portuguesa são formadas, pelo menos, por uma vogal, a qual compõe uma sílaba. Quando a sílaba contém mais elementos (que podem ser consoantes ou semivogais), eles se organizam em torno da vogal.

Conforme o Dicionário de Termos Linguísticos (Xavier & Mateus, 1990, p. 333), a sílaba é definida como a "unidade de pronúncia tipicamente maior que um simples som e menor que uma palavra". Como mencionado anteriormente (cf. Antunes, 2013), os constituintes intrassilábicos estão organizados hierarquicamente e incluem:

- O ataque, que consiste em uma ou duas consoantes localizadas à esquerda da vogal (por exemplo, na palavra "pé", o ataque é -p) ou pode estar vazio (por exemplo, na palavra "é");
- A rima é definida como a "unidade da fonologia métrica que consiste no núcleo (obrigatório) e na coda (não obrigatória) de uma sílaba" (Xavier & Mateus, 1990, p. 325). Por exemplo, na palavra "pé", - é é o núcleo, e a coda está vazia; entretanto, na palavra "sol", -o é o núcleo e -l é a coda.

7.1.2 A consciência fonológica e a Relação Fonema-Grafema

A consciência fonológica e a relação fonema-grafema estão relacionadas ao processo de alfabetização e à compreensão da linguagem escrita. O modo como as duas se conectam se destacam a seguir:

Relação Fonema-Grafema, diz respeito à correspondência entre os sons da fala (fonemas) e os símbolos escritos (grafemas) usados em um sistema de escrita. Em línguas alfabéticas, como o português, cada letra ou combinação de letras representa um som específico. Por exemplo, a letra "b" representa o fonema /b/ em

palavras como “bola” e “barco”. Compreender a relação fonema-grafema é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois permite que os leitores associem os sons da fala com as letras correspondentes.

Deve-se pontuar, de início, que as relações “fono-ortográficas” do português do Brasileiro são complexas, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc; /j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante –; vários sons para uma letra: s - /s/ e /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /l/, /ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ).

Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d, f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas.

Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo “regras”. As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pelo contexto fonológico da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A,O,U/ GU+E,I; C+A,O,U/QU+E,I; M+P,B/N+outras.

As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados numa só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo. Neste processo, é crucial o trabalho com a consciência fonológica. (Educação, 2018).

Por fim, temos a questão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano.

“Logo, a relação entre esses dois conceitos é que a consciência fonológica” desempenha um papel importante na preparação das crianças para compreenderem a relação fonema-grafema. Quando as crianças desenvolvem a consciência fonológica, tornam-se mais capazes de reconhecer e manipular os sons da fala, o que, por sua vez, facilita a associação desses sons com as letras e grafemas correspondentes durante o processo de alfabetização. Portanto, a consciência fonológica é um precursor importante para o sucesso na compreensão da relação “fonema-grafema” durante a leitura e a escrita.

7.1.3 Consciência Fonológica e Empoderamento da leitura e escrita na Alfabetização Séries Iniciais da Educação Básica

O processo de aprendizagem da leitura e escrita, ao contrário da aquisição da linguagem oral, não ocorre de maneira natural e espontânea. Pois, demanda "instrução sistemática e específica, bem como o domínio de competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas e motoras de extrema complexidade" (Lourenço & Sá, 2014, p.39).

No contexto das escritas de natureza alfabética, como no caso do sistema associado à língua portuguesa, o início da aprendizagem da leitura e escrita para a criança envolve a descoberta do "princípio alfabético" (Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 40). Isso significa que ela precisa desenvolver a consciência de que "a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas" e reconhecer que "existe uma correspondência entre essas unidades" (Lourenço & Sá, 2014, p. 41).

Dessa forma, o professor alfabetizador desempenha um papel crucial na mediação do processo de aquisição da leitura e escrita. Ele realiza um ensino planejado e intencional, criando a necessidade e os estímulos para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e escrita.

Em consonância, Vygotsky (2007, p. 70) ressalta que, na prática escolar, a escrita muitas vezes recebe atenção limitada, embora tenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Nesse contexto, as crianças aprendem a "desenhar letras e construir palavras com elas", mas nem sempre recebem o ensino adequado para compreender a linguagem escrita em sua totalidade.

Então, para adquirirem a habilidade de leitura, as crianças precisam estabelecer a associação entre o(s) grafema(s) e o(s) fonema(s), demandando um entendimento das propriedades fonológicas e ortográficas da língua em questão, seja ela a língua materna ou possua outro status.

No âmbito da escrita, ocorre o processo inverso: para aprenderem a escrever, as crianças devem identificar o(s) fonema(s) correspondente(s) aos grafemas necessários para registrar as palavras por escrito. Ou seja, desde os primeiros contatos com o código escrito, as crianças "iniciam suas tentativas de leitura e escrita", muitas vezes sem possuir um conhecimento formal sobre ele (Silva, 2012, p. 32).

Esses processos são desafiadores de dominar, uma vez que nem sempre há uma correspondência direta entre unidades acústicas e linguísticas. Além disso, quando pronunciados, os fonemas são coarticulados: funde-se em uma unidade silábica, tornando a sua identificação uma habilidade que requer experiência e

instrução (ao contrário da percepção da fala, onde a simples exposição à língua é suficiente para a criança aprender a falar sem grande esforço). Verificando, assim, o sólido conhecimento das letras como possível indicador eficaz do progresso subsequente na aprendizagem da leitura e escrita durante os primeiros dois anos do ensino básico.

Outro ponto importante é abrangido conforme Lourenço e Sá (2014) da seguinte forma: "competências fonológicas rudimentares são necessárias para que a criança possa aprender o código alfabético", e tais habilidades podem ser cultivadas na Educação Pré-Escolar por meio de programas específicos que abordem, por exemplo, o conhecimento das letras. De fato, a consciência fonológica não se desenvolve de maneira inconsciente. Pelo contrário, ela necessita passar por três estágios, conforme explicado por Lourenço e Sá (2014):

- A etapa da descoberta, explorando os sons do ambiente em geral;
- A etapa da exploração, focalizada nos sons integrantes do universo da fala;
- A etapa da análise, abordando as unidades linguísticas, desde sílabas até fonemas, incluindo constituintes silábicos.

Já em referência ao progresso da consciência fonológica, volta-se ao desenvolvimento cognitivo da criança, às características específicas das diferentes línguas, bem como às experiências linguísticas vivenciadas e à exposição formal ao sistema alfabético durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Progresso, o qual, deve ser adequadamente abordado na escola, iniciando-se já na Alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de impulsionar o sucesso acadêmico e prevenir dificuldades na escrita e leitura.

Destarte, crianças que demonstram desempenho sólido em atividades focadas no desenvolvimento da consciência fonológica têm maior probabilidade de se destacar como leitores proficientes no futuro. Por outro lado, aquelas que ingressam no 1º ano escolar com uma consciência fonológica subdesenvolvida provavelmente enfrentarão desafios na leitura ao longo dos anos.

Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p. 17) afirmam que "crianças que possuem consciência fonológica dos fonemas progridem de maneira mais eficaz e produtiva na escrita e leitura criativa" (enquanto aquelas que não a possuem correm o risco de enfrentar dificuldades no aprendizado da leitura). Assim, torna-se evidente que o desenvolvimento da consciência fonológica é, de fato, um dos objetivos cruciais a serem considerados ao visar capacitar a criança para a aprendizagem da leitura.

Conforme apontam esses autores (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2006, p. 21), "considerando que muitas crianças carecem de consciência fonológica

e que esta é fundamental para aprender a ler e a produzir escrita alfabética, é de extrema importância proporcionar instrução nesse aspecto". Além disso, "a consciência fonológica pode ser cultivada por meio de instrução, e, mais do que isso, fazê-lo implica acelerar a subsequente aquisição da leitura e escrita pela criança" (ibidem).

Inês Sim-Sim (referida por Castro, 2014, p. 28) esclarece que "O domínio fonológico, além da proficiência articulatória, exige a habilidade de discernir os sons da fala e de compreender um conjunto de regras prosódicas que possibilitam variações no ritmo e na entoação".

Castro (2014, p. 28) também destaca que "a consciência fonológica não é uma habilidade a ser treinada mecanicamente, mas sim uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida diariamente, visto que está intrinsecamente relacionada com a compreensão da linguagem oral e escrita".

Dado que o desenvolvimento da consciência fonológica requer a habilidade de identificar as unidades fonológicas relevantes (sílabas, constituintes silábicos e sons da fala) e manipulá-las por meio de processos de análise e síntese, é crucial envolver as crianças em atividades que incluam esses elementos já na alfabetização séries iniciais do ensino fundamenta um (conforme Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 36).

- Segmentação de sílabas apresentadas oralmente;
- Contagem de sílabas ou fonemas de palavras ditas oralmente;
- Síntese ou reconstrução de palavras a partir de um conjunto de sílabas/fonemas ditos oralmente;
- Manipulação, envolvendo a adição, omissão ou troca de posição de sílabas ou fonemas de palavras ditas oralmente.

Inspirada em outras fontes, Vânia Castro (2014, p. 28) destaca a importância de iniciar "com o treino da consciência silábica (associada à identificação das sílabas), uma habilidade que todas as crianças naturalmente possuem em um estágio avançado de desenvolvimento durante a Educação Pré-Escolar". Em seguida, recomenda-se o treinamento da consciência intrassilábica (associada à identificação dos constituintes de uma sílaba) e, por fim, a consciência fonêmica (relacionada à identificação dos sons da fala em uma determinada língua).

Ao abordar as fases do desenvolvimento da consciência fonológicas anteriormente mencionadas, Lourenço e Sá (2014) propõem atividades que podem contribuir para esse processo:

Na fase da descoberta, recomendam-se, entre outras atividades, aquelas que

envolvem:

Ouvir e discriminar sons do ambiente (por exemplo: "Com as crianças de olhos fechados, sentadas em círculo ao ar livre, é solicitado que ouçam atentamente todos os sons ao seu redor. Em seguida, compartilham alguns dos sons que conseguiram identificar.") (Lourenço & Sá, 2014)

Procurar fonemas (por exemplo: "A educadora coloca vários objetos na sala e instrui as crianças a escolherem um objeto cujo nome comece com um fonema específico.") (Lourenço & Sá, 2014).

Na fase da exploração, são recomendadas atividades de:

- Interpretação de canções, seguida de jogos de discriminação auditiva (envolvendo "palavras integradas na letra da canção") (Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 61);
- Produção de onomatopeias e estabelecimento de correspondência entre sons e as onomatopeias que os representam, criando, por exemplo, um "jogo de correspondência entre sons produzidos por animais e as onomatopeias que os representam" (Lourenço & Sá, 2014,), registradas em cartões.
- Por fim, na fase da análise, recomenda-se investir em atividades que envolvam:
 - Segmentar palavra em sílabas (por meio de jogos, com o objetivo de "identificar dissílabos e trissílabos em uma lista de palavras fornecida") (Lourenço & Sá, 2014);
 - Agrupar onomatopeias por semelhanças (considerando fonemas e ditongos) (Lourenço & Sá, 2014).

Igualmente, para promover o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, é imperativo que educadores e professores possuam um profundo conhecimento da estrutura da língua em questão, seja ela a língua materna ou não (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p. 21). É crucial reconhecer, desse modo, que "a consciência fonológica não se desenvolve automaticamente, é como um músculo que necessita de ser exercitado" (Lourenço & Sá, 2014), e compreender que a aprendizagem da leitura e escrita demanda "uma instrução sistemática e específica, além do domínio de competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas e motoras de extrema complexidade" (Lourenço & Sá, 2014).

Em conformidade, Filipa Silva (2012, p. 31) destaca que, desde tenra idade, as crianças possuem "um conhecimento intuitivo sobre as representações fonológicas que são suficientes para a percepção e produção da fala". No entanto, salienta que a "aquisição e desenvolvimento da linguagem envolvem mais do que

aprender e assimilar palavras novas, produzir todos os sons da língua ou compreender as regras gramaticais dessa mesma língua" (ibidem).

Efetivamente, a aprendizagem da língua materna é um "processo complexo e gradual, no qual a criança interage com o mundo, com os outros, e com os sons, realizando aprendizagens diárias e espontâneas, à medida que se apropria da sua língua materna, possibilitando a comunicação e a exploração do mundo ao seu redor" (Silva, 2012, p. 31). Este processo de aprendizagem "garantirá o acesso à linguagem escrita, tanto na compreensão quanto na expressão" (ibidem), estabelecendo "uma conexão mais sólida e aprimorada entre a linguagem oral e escrita".

Paralelo a isso, é fundamental que a criança se torne alfabetizada, e, por conseguinte, a alfabetização deve ser o foco central da prática pedagógica. Visto que durante esse processo, é imperativo que os estudantes adquiram conhecimentos sobre o alfabeto e compreendam a mecânica da escrita e leitura.

Esses processos visam capacitar os indivíduos a "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em representações gráficas (grafemas ou letras). Isso implica o desenvolvimento de consciência fonológica, abrangendo os fonemas específicos do português do Brasil, bem como a compreensão de sua organização em unidades sonoras mais extensas, como sílabas e palavras.

Ademais, é crucial que os alunos adquiram conhecimento sobre o alfabeto do português do Brasil em suas diversas formas, incluindo letras em letra de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Por fim, também faz-se essencial estabelecer relações grafo-fonêmicas entre esses dois sistemas de representação linguística em virtude das menções indicadas nesse tópico.

Capítulo 2 – Cantigas de roda e consciência fonológica

7.2 NATUREZA E CARACTERÍSTICAS DAS CANTIGAS DE RODA

As cantigas de roda representam um gênero de canção popular tradicionalmente associado às brincadeiras em roda que integram canto, dança, espontaneidade e diversão, elementos que cativam especialmente as crianças (Araújo, s.d.). Essas, caracterizam-se por melodias simples, frequentemente acompanhadas por coreografias, e suas letras podem variar em termos de compreensão, algumas de fácil entendimento, abordando temas infantis, como "A Casa", enquanto outras podem ser mais complexas, com origens perdidas no tempo, como "Bom barqueiro".

Essas letras incorporam rimas, apresentam trocadilhos que as tornam divertidas e frequentemente fazem referência a animais, personagens ou objetos (ibidem), com origens antigas e seus autores são desconhecidos. Muitas delas cantigas são transmitidas de geração em geração, graças à interação entre crianças e adultos, resultando em uma variedade de versões da mesma letra. Em Portugal, além das mencionadas anteriormente, são bastante conhecidas, por exemplo, "Atirei o pau ao gato", "O lencinho", "Minha machadinha", entre outras.

As cantigas de roda são valiosos exemplos da cultura local, proporcionando insights sobre costumes, festas, comidas típicas, crenças e outros aspectos culturais associados a lugares específicos (ibidem). Além de contribuírem para o desenvolvimento infantil, essas cantigas preservam uma memória oral que faz parte da tradição cultural, embora, atualmente, seja subestimado tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano infantil (ibidem), declínio que pode ser atribuído aos avanços tecnológicos, que muitas vezes não dão destaque à cultura popular.

Para interpretar uma cantiga de roda, é necessário formar um grupo, onde os participantes se dão as mãos, criando um círculo, enquanto cantam a respectiva letra acompanhada pela melodia. Em alguns casos, a coreografia pode tornar-se mais complexa, exigindo que os participantes assumam certas personagens ou realizem gestos que simbolizem ações mencionadas na letra da cantiga.

Assim, ao interpretarem cantigas de roda, as crianças desfrutam de momentos de lazer, têm a oportunidade de representar diversos papéis, estimular a imaginação e interagir de forma saudável com os outros.

7.2.1 Contribuições das Cantigas de roda ao avanço da Consciência Fonológica

As cantigas de roda contribuem para o desenvolvimento de diversas capacidades "de natureza cognitiva, motora, linguística e artística" (Leal, 2009, p. 3), promovendo a criatividade, a imaginação, a inteligência e a capacidade de comunicação e resolução de problemas da criança (ibidem).

Inicialmente, a exploração das cantigas de roda pelas crianças pode contribuir para o aprofundamento da consciência fonológica de forma inconsciente, "através do contacto com a comunicação oral da sua comunidade" (Castro, 2014, p. 23). Ao interpretar e estudar as letras das cantigas, as crianças podem perceber que "a fala é composta por uma sucessão de unidades fonológicas, para as quais existe uma representação escrita" (Silva, 2012, p. 32), sendo possível segmentá-la em diferentes unidades que se repetem e combinam para construir diversas palavras,

sonoridades e sentidos (Castro, 2014, p. 23). Em suma, a exploração dessas cantigas pode capacitar as crianças a manipular fonemas e sons que fazem parte da sua língua materna.

Segundo Leal (2009, p. 14), as atividades relacionadas com cantigas de roda também facilitam "a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguístico-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adaptada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações, devendo ser uma estratégia ao serviço da aprendizagem da língua desde a creche (...) até à escolaridade básica".

Conforme Inês Sim-Sim (2007, p. 57), a abordagem das cantigas de roda "envolve encorajar as crianças a ler poesia, a desenvolver a compreensão da leitura de poemas, a praticar a leitura em voz alta e em coro, a memorizar e recitar poesia, a explorar o ritmo e as sonoridades da língua, e a aprimorar o raciocínio metafórico". Isso se dá porque "a repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia afeta positivamente a compreensão e fluência" (ibidem).

Também segundo Inês Sim-Sim (2007, p. 57), o contato com as cantigas de roda e a sua aprendizagem nutrem "o apreço pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pela utilização da linguagem poética e simbólica".

Resumidamente, ao analisar as letras das cantigas de roda, parece viável incentivar as crianças a reconhecer palavras, a refletir sobre os seus elementos constituintes, a identificar sílabas e fonemas e, posteriormente, as letras do alfabeto português que os representam.

7.2.2 Abordagens para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica atrelada às Cantigas de Roda na alfabetização séries iniciais da Educação Básica

Leal (2009, p. 6) destaca o inegável valor pedagógico dessas cantigas, uma vez que "a memorização e recitação representam importantes exercícios de recepção, produção e criação verbal, frequentemente associado a danças e outros movimentos corporais. Constituem excelentes oportunidades para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, representando um estágio intermediário entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização dos fenómenos linguísticos".

A mesma autora (Sim-Sim, 2007, p. 57) sugere atividades especialmente adequadas à abordagem das cantigas de roda:

- “(A pré-seleção de uma cantiga de roda pelo professor, considerando elementos humorísticos, nonsense, alusivos a uma data ou tópico, ou com diálogos...)”,
- a leitura da cantiga em voz alta pelo professor;
- a releitura em coro, envolvendo professor e alunos;
- a explicação de palavras desconhecidas ou de um segundo sentido da palavra;
- a identificação de "pontos-chave" (conteúdo, forma) na cantiga;
- associação de sentimentos, emoções e sensações individuais à cantiga de roda;
- "interrogar" ao autor sobre o sentido da cantiga, o uso de repetições ou expressões...;
- a realização de atividades com base na cantiga (rimas, paráfrases, sinónimos... reescrita);
- a partilha de leitura (partes do poema por crianças diferentes); -
- a memorização da cantiga pelas crianças.
- cantar a cantiga de roda; -
- a criação de uma “antologia” pessoal com as cantigas preferidas de cada criança.”

Na abordagem pedagógica do presente escrito, as atividades desse tipo como ponto de partida para a exploração das cantigas de roda, foram incorporadas anteriores ao desenvolvimento da consciência fonológica. Conforme mencionado anteriormente, Lourenço e Sá (2014) também propõem diversas atividades para abordar a consciência fonológica nas três fases de desenvolvimento dessa habilidade:

- Na primeira fase, de descoberta, são propostas atividades de audição e discriminação de sons, além da descoberta de fonemas;
- Na segunda fase, de exploração, destacam-se a interpretação de canções, jogos de discriminação auditiva, atividades de produção de onomatopeias e estabelecimento de correspondência entre sons e onomatopeias;
- Na terceira fase, de análise, são sugeridas atividades de agrupamento de onomatopeias por semelhanças e segmentação de palavras em sílabas.

Entre essas atividades (Inês Sim-Sim, 2007; Lourenço & Sá, 2014), algumas são mais específicas para:

- O reconhecimento de palavras:
- Atividades que envolvam a modificação do sentido da frase, onde as crianças são desafiadas a assinalar as falhas na mesma. Por exemplo, “A educadora pode contar uma história ou poema conhecido, trocando as palavras nas frases e alterando seu significado para algo sem sentido. O desafio das crianças é detectar as mudanças e explicar o que está errado” (Lourenço & Sá, 2014,.).
- A identificação e manipulação das sílabas:
- Interpretação de canções com o uso de palmas para assinalar a segmentação das palavras em sílabas. Por exemplo, na interpretação da cantiga "Atirei o pau no gato":
- “A-palma-ti-palma-rei-palma-o-palma-pau-palma-no-palma-ga-palma-to-palma-to-palma...”;

A identificação de fonemas:

- Atividades que abordem a descoberta de fonemas, como, por exemplo, “a educadora colocar alguns objetos na sala e pedir às crianças para escolherem um objeto cujo nome comece com um determinado fonema” (Lourenço & Sá, 2014).

A identificação de correspondências fonema-grafema:

- Atividades de agrupamento de onomatopeias por semelhanças, podendo incluir um "jogo de correspondência entre sons produzidos por animais e as onomatopeias que os representam", onde os alunos têm acesso às versões escritas (Lourenço & Sá, 2014).

Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p. 19), com base no entendimento de que a consciência fonológica é a capacidade de compreender que certos "sons associados às letras são precisamente os mesmos na fala", destacam a importância de encontrar "formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los" (ibidem). Isso pode ser alcançado por meio de "atividades que envolvem rima, ritmo, escrita e sons" (ibidem).

Assim, segundo estes autores (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006, p. 34), é importante realizar com as crianças atividades que exijam “que elas prestem atenção à fala” tais como jogos que:

- Envolvam rimas que direcionem "a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras" (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p. 35).
- Facilitem a tomada de consciência da existência de palavras e frases,
- Ponha em ação a consciência silábica e fonêmica, implicando a "segmentação de palavra em sons individuais" (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2006, p. 36),
- Introduzam fonemas iniciais e finais de palavras e grafemas correspondentes (através de atividades que passam pela lecto-escrita).

7.2.2.1 Estratégias Eficientes para o Ensino da Leitura e Escrita às Crianças

A aquisição da leitura e escrita é grandemente influenciada pelo repertório linguístico que a criança adquire antes de entrar no ensino fundamental, em suas interações no ambiente familiar e em outros contextos. As experiências vividas nos primeiros anos, tanto em casa quanto na creche e na pré-escola, têm o potencial de proporcionar benefícios significativos para o processo de aprendizado da leitura e escrita (Lonigan; Shanahan, 2009)

São chamadas de habilidades metalinguísticas aquelas que se desenvolvem por meio de atividades que promovem a linguagem oral e ajudam as crianças a tomar consciência dos aspectos da fala (GOMBERT, 1990, 2003). Muitas delas são desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras, enriquecendo o mundo infantil e estimulando o surgimento de novas habilidades, além de promover a interação entre as crianças. Uma dessas habilidades é considerada fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da consciência fonológica.

À medida que a criança desenvolve o conhecimento alfabético, que envolve a identificação do nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, a consciência fonêmica emerge como uma habilidade metalinguística adicional. Essa habilidade consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (Adams, 2006) (Capovilla et al., 2000).

O relatório "Desenvolvendo a Alfabetização na Primeira Infância", do Plano Nacional de Alfabetização Precoce, identificou seis variáveis que demonstraram uma forte correlação com o sucesso na alfabetização. Essas, por sua vez, não apenas estão relacionadas ao desempenho em leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, mas também se mostraram como poderosos preditores, mesmo após controlar o efeito de outras variáveis, como o quociente de inteligência (Q.I.) e

o nível socioeconômico.

Das seis variáveis que demonstraram uma forte correlação com o sucesso na alfabetização são a seguir:

- Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.
- Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.
- Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.
- Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores. Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.
- Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.

Além disso, existem outras cinco habilidades de literacia emergentes igualmente significativas, as quais estão relacionadas a práticas de literacia. Entretanto, não demonstraram o mesmo poder de previsão quando outras variáveis foram consideradas. Essas cinco habilidades são as seguintes:

- Conceitos sobre a escrita: compreensão das convenções de escrita (como a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo) e dos conceitos relacionados (como a capa de um livro, o autor e o texto).
- Conhecimento de escrita: combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial.
- Linguagem oral: capacidade de expressar e compreender a linguagem falada, abrangendo vocabulário e estrutura gramatical.
- Preparação para leitura: tipicamente uma sinergia entre o conhecimento alfabético, compreensão de convenções de escrita, vocabulário, capacidade de memória e consciência fonológica.
- Processamento visual: capacidade de associar ou distinguir símbolos apresentados de forma visual.

Essas onze variáveis preveem consistentemente, quando consideradas em conjunto, o desempenho futuro em leitura e escrita. Portanto, é aconselhável promover sua incorporação na educação infantil, a fim de contribuir para o processo de alfabetização no ensino fundamental.

Vale ressaltar que o objetivo não é alfabetizar na educação infantil, mas sim

criar condições mínimas que permitam o sucesso da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental (Lonigan; Shanahan, 2009).

Em justificativa, as pesquisas mais recentes sobre as funções executivas destacam que sua estimulação na educação infantil pode resultar em benefícios significativos nos anos subsequentes da jornada educacional. Exibindo diferentes níveis de consciência fonológica existentes que as crianças precisam desenvolver progressivamente:

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p. 100).

7.2.2.2 Níveis de Consciência Fonológica:

Existem diferentes níveis de consciência fonológica que as crianças precisam desenvolver progressivamente, tais como:

7.2.2.2.1 *Consciência da Palavra*

Esta é uma habilidade mais básica, onde as crianças reconhecem que as palavras são compostas por sons individuais. Isso envolve a capacidade de identificar palavras em uma frase, separar frases em palavras e contar o número de palavras em uma frase.

Em síntese, reconhecimento de palavras é a percepção de que uma sentença é composta por unidades individuais chamadas palavras.

7.2.2.2.2 *Consciência de Sílabas*

A consciência das sílabas é um aspecto da percepção dos sons da linguagem oral. Gradualmente, a atenção se volta para as partes das palavras que são recorrentes em nossa comunicação diária. Isso leva à segmentação em sílabas das palavras que já foram internalizadas.

Para as crianças, a compreensão do conceito de sílaba pode ser bastante desafiadora. Por essa razão, podemos explicar a elas que as palavras podem ser divididas em “partes” chamadas sílabas.

Diante disso, a habilidade de dividir as palavras em sílabas ajuda as crianças a pronunciarem com sucesso palavras que ainda não conhecem.

7.2.2.2.3 *Consciência de Rimas*

A consciência de rima envolve a capacidade de reflexão das palavras que rimam. As crianças podem identificar palavras que têm o mesmo som final, como “gato” e “sapato”.

Logo, esse nível se refere à percepção de que palavras juntas são finais semelhantes na pronúncia.

7.2.2.2.4 *Consciência dos Constituintes Silábicos*

É a consciência de que as sílabas são ramificadas em ataque e rima ou seja são constituídas por uma estrutura hierarquizada (Selkirk, 1982). Há sílabas simples e sílabas complexas no Português Brasileiro (BISOL, 1999). Considera-se então, para isso, as seguintes estruturas silábicas complexas: (a) ataque complexo, ou seja encontro consonantal, formado pela primeira consoante/p, b, t, d, k, g, v/ e pela segunda consoante/r/ ou /l/ (pr, br, tr, dr, kr, gr, fr, vr, pl, bl, ki, gl, fl, vl); (b) rima, isto é, as vogais seguidas pelos fonemas consonantais /s/, /r/, /l/ ou /n/ (as, es, is, os, us; ar, er, ir, or, ur; al, el, il, ol, ul; na, em, in, on, um) e pelas semivogais /j/ ou /w/ formando ditongos decrescentes (ai, ei, eu, ou, au).

7.2.2.2.5 *Consciência dos fonemas*

A consciência de que as palavras e as sílabas são constituídas por fonemas, unidades menores que distinguem os significados das palavras. Por exemplo. No início da palavra (ataque simples), o fonema /f/ de faca e o fonema /v/ de vaca, o fonema /p/ de pinga e o fonema /b/ de bongo; no final de sílaba e no meio da palavra (coda medial), os fonemas /s/, /r/, /n/ de posto..

7.3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – consciência lexical.

Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica (SOARES, 2020, p. 78).

A habilidade de consciência fonológica, que envolve a manipulação da linguagem falada em suas unidades menores, foi estudada por pesquisadores como (Chard; Dickson, 1999) como um contínuo de complexidade de atividades: começando por tarefas mais simples, como identificar rimas e padrões rimados, avançando para tarefas moderadamente complexas como segmentar frases em palavras separadas, e progredindo para um nível mais sofisticado em que palavras são divididas em sons iniciais (aliteração) e componentes rimados. Esse percurso culmina em atividades ainda mais intrincadas, incluindo a consciência fonêmica - a capacidade de manipular fonemas individuais dentro das palavras, estruturando a base para a compreensão de um sistema de escrita alfabético, como o do Português Brasileiro.

Este desenvolvimento ocorre gradativamente, a partir das intervenções do professor e das interações do aluno, com materiais didáticos adequados para isso. Diante dos resultados, foi percebido que os gêneros textuais lúdicos constituem um aparato fundamental para a aprendizagem dos fonemas e grafemas, da leitura e da escrita, de forma significativa,

Com base na progressão de complexidade mencionada anteriormente, propõe-se o seguinte esquema para aprimorar as atividades verbais relacionadas à consciência fonológica:

PALAVRA -> RIMA -> SÍLABA -> CONSTITUINTES SILÁBICOS -> FONEMA

Primeiramente, é recomendada a introdução de uma sensibilização auditiva aos diversos sons presentes na natureza, em instrumentos musicais, produzidos por animais, objetos do cotidiano e até mesmo no corpo humano. Em seguida, é sugerido apresentar série de atividades verbais destinadas a educadores que podem ser conduzidas junto aos alunos para promover a consciência fonológica.

Essas atividades abordam a compreensão de palavras, identificação de rimas, análise de sílabas, exploração dos componentes silábicos e reconhecimento de fonemas, tudo isso por meio de abordagens lúdicas e jogos interativos.

7.3.1 Consciência fonológica na BNCC E PNA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reitera os princípios estipulados pela Constituição Federal de 1988, nos quais o ensino deve ser orientado. Conforme o Art. 3º, o ensino será conduzido com base nos seguintes princípios:

- I – assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – proporcionar liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – promover o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – garantir o respeito à liberdade e a promoção da tolerância;
- V – possibilitar a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – assegurar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – reconhecer e valorizar o profissional da educação escolar;
- VIII – promover a gestão democrática do ensino público, conforme esta Lei e a legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantir padrões de qualidade;
- X – valorizar a experiência extraescolar;
- XI – estabelecer vínculos entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – considerar a diversidade étnico-racial;
- XIII – assegurar o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

7.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que a conquista da escrita alfabética não garante automaticamente a capacidade do aluno compreender e produzir textos escritos, sendo necessária uma abordagem pedagógica sistemática. A leitura e a escrita são práticas interdependentes, modificando-se mutuamente no processo de letramento. Portanto, o ensino não deve se limitar à decodificação, mas sim incluir atividades que permitam a apropriação da linguagem por meio de textos significativos e relevantes para a vivência dos alunos.

Para adquirir habilidades de leitura é fundamental interagir com uma variedade de textos escritos. Por isso, os PCNs ressaltam a importância de refletir sobre a escrita, compreendendo seu significado e representação gráfica da linguagem.

Esse desenvolvimento da capacidade de aprendizado por meio do pleno domínio da leitura e escrita está alinhado à Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006), que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos, gratuito na escola pública, a partir dos seis anos de idade.

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p. 100).

O pleno domínio da leitura e escrita é essencial para a participação social, comunicação e construção de conhecimento. Isso é crucial não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a compreensão do ambiente natural e social, permitindo a plena inserção na sociedade letrada. Diante disso, as instituições de ensino têm o papel de criar condições adequadas para que as crianças adquiram essas habilidades, interpretando textos, assumindo a palavra e produzindo textos significativos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa responsabilidade é ainda mais premente em comunidades com menor grau de letramento. Uma vez que a comunicação por meio da fala e da escrita não apenas expressa opiniões e sentimentos, mas também possibilita a apropriação dos

elementos culturais presentes na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), por outro lado, orientam o planejamento curricular das instituições de ensino, visando a assegurar a formação básica comum dos estudantes. Segundo as quais, em seu artigo 24, os objetivos da formação básica das crianças prolongam-se durante o EF, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013).

Neste sentido, entende-se que a habilidade de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento das outras capacidades das crianças. Ademais, conforme as DCNs, o currículo é “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2013). Assim, as relações sociais necessitam ser contempladas nos espaços educativos em todas as etapas e modalidades do ensino. Segundo a Resolução Nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:

Art. 30. Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

7.5 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

Em 2019, por meio do Decreto 9.765, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil. A PNA tem como objetivo melhorar a alfabetização e o letramento, especialmente entre crianças, jovens e adultos.

A Política Nacional de Educação (PNA) é baseada em estudos científicos da ciência cognitiva da leitura, que identificaram seis componentes essenciais para a alfabetização eficaz: consciência fonêmica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos, produção de escrita e consciência fonológica.

Esses componentes são incorporados às diretrizes educacionais e práticas de ensino, tanto no Brasil quanto em outros países. Entretanto, a PNA, em específico, busca melhorar os resultados educacionais e equipar os indivíduos com as habilidades necessárias para uma participação efetiva na sociedade.

Portanto, a PNA desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional do Brasil, promovendo a alfabetização sólida e melhores oportunidades educacionais e de emprego para todos os cidadãos.

7.6 CANTIGAS DE RODA E SUAS RAÍZES EM TRADIÇÕES FOLCLÓRICAS

As cantigas de roda, enraizadas em tradições folclóricas e musicais globais, refletem uma rica herança cultural. Com origens difíceis de precisar, essas canções, transmitidas oralmente ao longo das gerações, revelam possíveis influências:

- **Tradições Orais Antigas:** Similaridades com canções e jogos tradicionais remontam a antigas tradições orais, abrangendo canções de trabalho, cantos infantis e celebrações passadas entre gerações.
- **Folklore e Cultura Popular:** Refletindo a cultura local, as cantigas incorporam elementos do folclore, mitologia e lendas, evidenciando suas raízes em histórias regionais.
- **Influências Africanas e Indígenas:** Em algumas regiões, há influências de tradições musicais africanas e indígenas, integradas ao longo do tempo à cultura local.
- **Transmissão Oral:** A preservação das cantigas se deu principalmente pela transmissão oral, sem registros escritos, passando de pessoa para pessoa, geração após geração.
- **Evolução ao Longo do Tempo:** As cantigas evoluíram com acréscimos de

versos, rimas e melodias, refletindo as diferentes comunidades e grupos que as cantaram ao longo do tempo.

É fundamental reconhecer a diversidade dessas cantigas, variando de região para região e de cultura para cultura. Elas representam um patrimônio cultural e musical global, apreciado por crianças e adultos, proporcionando diversão e expressão cultural.

No contexto histórico, as cantigas de roda se destacam como uma forma cultural que envolve grupos, especialmente crianças, reunidos em círculos para entoar melodias poéticas, combinando elementos de poesia, música e dança. As quais desempenham um papel crucial na promoção da integração social, cooperação, desenvolvimento afetivo e pensamento lógico, além de cultivar o apreço pela música.

Considerando a história no Brasil, as cantigas de roda remontam ao século XVII e persistem em todas as regiões, refletindo adaptações ao longo do tempo. Influenciadas por diversas culturas, incluindo lusitanas, africanas, ameríndias, espanholas e francesas, essas cantigas foram uma ferramenta pedagógica inteligente dos jesuítas, que souberam aproveitar o gosto musical dos indígenas para fins de catequese.

Assim, as cantigas de roda representam uma expressão cultural rica e multifacetada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento individual ao longo da jornada, promovendo diversidade, cooperação social e preservação histórica.

7.6.1 Cantigas de roda na alfabetização e suas origens no folclore brasileiro

As cantigas de roda têm raízes históricas profundas e fazem parte da tradição folclórica e musical de muitas culturas ao redor do mundo. Suas origens são difíceis de rastrear com precisão, pois essas canções muitas vezes foram transmitidas oralmente ao longo de gerações e podem ter evoluído ao longo do tempo. No entanto, podemos identificar algumas possíveis influências e origens das cantigas de roda:

Tradições Oraís Antigas: Muitas cantigas de roda têm semelhanças com canções e jogos tradicionais que remontam a antigas tradições orais. Essas tradições podem incluir canções de trabalho, cantos de crianças e canções de celebração que eram passadas de geração em geração.

Folclore e Cultura Popular: De origem inglesa, o termo folclore foi criado em 1846 pelo arqueólogo William John Thoms. O folclore é uma palavra composta pela

junção das palavras folk, que significa povo; e lore, que significa sabedoria popular. Formou-se, então, a palavra folclore.

Em resumo, muitas vezes refletem a cultura popular e as histórias de uma determinada região, elas podem incorporar elementos do folclore local, mitologia, lendas e histórias tradicionais. As mesmas têm influências de tradições musicais africanas e indígenas que foram incorporadas à cultura local ao longo do tempo. A oralidade dessas canções desempenharam um papel fundamental na preservação e difusão por serem frequentemente passadas de pessoa para pessoa, de geração para geração, sem a necessidade de registros escritos.

Com a evolução do tempo, muitas cantigas de roda podem ter evoluído e incorporando novos versos, rimas e melodias à medida que eram cantadas por diferentes comunidades e grupos de pessoas. É importante frisar, também, que as cantigas de roda variam amplamente de região para região e de cultura para cultura, e cada uma pode ter sua própria história e origens específicas. Elas são uma parte valiosa do patrimônio cultural e musical em todo o mundo e continuam a ser apreciadas por crianças e adultos como uma forma de diversão e expressão cultural.

As cantigas de roda se destacam como uma manifestação cultural que envolve grupos de pessoas, especialmente crianças, que se unem em círculo para entoar melodias com conteúdo poético e características que combinam elementos de poesia, música e dança. Essa tradição desempenha um papel fundamental na promoção da integração social e da cooperação entre os participantes. Além disso, estimulam o desenvolvimento da afetividade e do pensamento lógico, bem como cultivam o apreço pela música, entre outros benefícios. Dessa forma, contribuem de maneira significativa para a formação e enriquecimento do indivíduo ao longo de sua jornada.

De acordo com Felinto (2000), as cantigas de roda têm uma longa história no Brasil, remontando ao século XVII, e persistem em todas as cinco regiões do país, às vezes com adaptações. Pimentel (2003) reforça essa ideia, sugerindo que as cantigas de roda são de origem bastante antiga e podem ter evoluído a partir de uma interpretação infantil das danças circulares sagradas. De acordo com o autor, as crianças cantavam músicas, e o elemento lúdico teria impulsionado esse processo de transformação e adaptação ao longo do tempo.

Em contrapartida, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, vol.3), as cantigas de roda praticadas no Brasil foram influenciadas por diversas culturas, destacando-se as influências lusitanas, africanas, ameríndias, espanholas e francesas. Essa perspectiva é compartilhada por Fernandes (1979), que conduziu pesquisas sobre o assunto na cidade de São Paulo, identificando a contribuição de portugueses, indígenas e africanos.

Em relação aos franceses e suas influências na cultura brasileira em

específico às cantigas de roda. Abaixo, encontra - se o compilado de cantigas cantado em francês e depois em português.

“BA-ba-lu!

Babalu é Califórnia

“Califórnia é babalu.”

“Fui à China-na/ saber o que era China-na

Todos eram china-na

ligue, ligue, china-na.”

“Popeye, Popeye

Popeye foi à feira e não sabia o que comprar

“Comprou uma cadeira para Olívia se sentar.”

Esses versos são de canções pueris que figuram brincadeiras conhecidas como ‘jogo de mão’ ou ‘jogo de bate-mão’. Dessas, a mais famosa certamente é a ‘Adoleta’, com versões popularizadas por Xuxa (1998) e Kelly Key (2003).

Há variações, certamente, mas a letra mais conhecida é esta:

“A-do-le-tá

Le peti, le polá

Le café com chocolá

Puxa o rabo do tatu

“Quem saiu foi tu.”

A sonoridade das palavras esquisitas lembra a pronúncia francesa, fornecendo um vislumbre de rastros da sua possível origem. Tendo em vista que muitas de nossas brincadeiras infantis são antiquíssimas, passadas de geração em geração pela tradição oral. Sem registo escrito, é quase impossível determinar onde, quando e por quem as músicas que acompanham os jogos foram criadas; nem a letra original é possível determinar.

Todos os países têm seus próprios jogos de mão, parlendas e canções de ninar, mas a França tem um repertório tradicional vastíssimo, registrado em documentos desde pelo menos o século XII. Em francês, a brincadeira é chamada de ‘jeu de main, jeu de villain’ (jogo de mão, jogo de vilão), pois os vilões (os plebeus, os que viviam nas vilas), por não terem brinquedos, tinham de se contentar com as brincadeiras que só usavam as mãos.

Partindo-se do francês, a hipótese mais forte é a de que ‘a-do-le-tá’ seja uma grande modificação da contagem ‘un, deux et trois’ (um, dois e três), de pronúncia mais ou menos assim: /ãn do e troá/. Em Portugal, existe também a versão

‘Um-do-li-tá’. Há quem cante “AM-dó-li-tó’.

Foi no estreitamento da pronúncia desses números, também, que obtivemos outra musiquinha, o nosso ‘uni-duni-tê’, seguido de um misterioso ‘salamê mingué’. O ‘colorê’ do sorvete é fácil de entender: ‘coloré’ significa ‘colorido’ em francês. A parte realmente incompreensível da ‘Adoleta’ é de fato o ‘lê peti, petit polá’.

‘Peti’ certamente vem do francês ‘petit’ (pequeno); ‘polá’ (ou ‘polat’) é que não tem equivalente direto. Há quem sugira que seria ‘petit pois’ (pronúncia /petit poá/), que significa ‘ervilha’.

Algumas antigas músicas folclóricas francesas nos dão pistas do que poderia estar sendo dito ali. O livro ‘Le catalogue de la chanson folklorique française’ (1977), de Conrad Laforte, apresenta uma lista imensa de antigas cantigas infantis. Nele, encontramos três músicas folclóricas que poderiam ter influenciado no restante da nossa versão:

“Un, deux, trois, pour Eloi” (pronúncia /pur eloá/) – para Eloi (nome de homem); “Un, deux, trois, les petits soldats” (pronúncia /le petí soldá) – os pequenos soldados; “Un, deux, trois, soldat de chocolat” (pronúncia /soldá de chocolá/) – soldado de chocolate.

Esse chocolate pode ser o que aparece em ‘le café com chocolá’. Em francês, se o significado fosse ‘o café com chocolate’, seria ‘le café au chocolat’. A preposição ‘com’ é coisa nossa – assim como a parte de puxar o rabo do tatu (pobre animal...). Temos uma quedinha pelo rabo do tatu, pois há outra parlenda que diz: “Viva eu, viva tu! Viva o rabo do tatu!”

Dada a grande influência cultural da França, muitas de suas músicas tradicionais acabaram chegando a Portugal e ao Brasil, onde eram cantadas em francês macarrônico que estropiada e deformava as letras conforme se passava adiante. Claro, a criançada não ligava se a pronúncia estava correta ou não. As músicas infantis não têm por objetivo fazer sentido; cabendo na métrica é que importa. Se a lógica é confusa, não tem problema. Quanto mais doido, mas engraçado e legal é. ‘Trop bien!’

Referência: ‘Adoleta, a revelação final’, por Bruno Faccini, no blogue ‘O (we)Blog’ (mai. 2010)

Quando os portugueses desembarcaram no Brasil, foram recebidos pelos indígenas com cânticos e danças. De acordo com Cascudo (1978), alguns grupos indígenas realizavam danças circulares ou em fila, que estavam relacionadas a cerimônias religiosas, homenagens a entidades sobrenaturais e atividades como pesca, caça, vitória sobre inimigos, morte e cura. Conforme Alvarenga (1950, p.20) a prática dos curumins, que cantavam e imitavam os movimentos dos animais, chamou a atenção dos jesuítas, que a utilizaram com objetivos específicos.

Tendo os nossos indígenas reconhecido aptidão e gosto para a música, os

jesuítas souberam com inteligência apoiar largamente nessas qualidades os seus trabalhos de catequese. [...] Para essa conquista através da música, na qual os dóceis curumins das escolas jesuítas serviram de elementos aproximador dos adultos, os jesuítas utilizaram quatro meios principais: a adoção dos cantos dos indígenas, com a substituição dos textos originais por textos religiosos escritos em tupi, [...] a representação de autos hieráticos, com a música, em que havia sempre, ao lado dos santos, personagens tirados ao mundo natural do ameríndio e a sua mítica.

Na descrição de Jean de Léry, um missionário e escritor Francês. , realizada no século XVI, quando da vinda dos franceses no Rio de Janeiro, é possível perceber o grande entusiasmo dos indígenas com relação à música. Vejamos:

Atravessando certa vez uma floresta, Lévy entusiasmou-se com a beleza da mata e Começou a cantar o Salmo 104 (Exulta, exulta, minha alma). Os indígenas que o acompanhavam comoveram-se de tal modo com a música, que um deles lhe disse: “Na verdade cantaste maravilhosamente bem, me recorda o de uma nação aliada, nossa vizinha”. E em sinal de júbilo e agradecimento, lhe deram uma cotia: ‘toma lá, já que cantas tão bem’ (ALVARENGA, 1950, p.19). O que ilustra que a música era transmitida oralmente entre os indígenas, fazendo parte da memória coletiva de suas culturas.

Conforme Ramos (1954, p.232) “a opressão branca, que originou a epopéia dos quilombos, também criou o folclore negro. Muito embora o folclore contenha em seu bojo germes de revolta”. Desta forma, apesar da opressão dos brancos, os negros mantiveram dentro das senzalas alguns costumes de seus antepassados e cultivados pelas gerações vindouras que, portanto, se perpetuaram no tempo e no espaço. Todavia, algumas cantigas dos negros foram se transformando com o tempo, por influência de culturas de outros grupos sociais.

Analogamente, a cantiga de roda “Sambelelelê” era, originalmente, uma manifestação dos negros com relação às suas vidas nas senzalas. Posteriormente, foram incorporados novos elementos de outras culturas, resultando nas versões atualmente conhecidas. Nos estudos realizados por Fernandes (1979), é possível observar, igualmente, processos de transformação de outras cantigas de roda. Desta forma, cabe lembrar os destaques realizados nos capítulos anteriores deste relatório a respeito da dinamicidade das manifestações culturais, nas quais permanecem alguns elementos, mas outros são substituídos e incorporados de acordo com a realidade ou momento histórico.

Segundo Fernandes (1979, p.254), a cantiga de roda “Se esta rua fosse minha” foi adaptada no Estado de Pernambuco-PE.

Si o Recife fosse meu Eu mandava ladriá
Com pedrinha diamante Pra cambinda passeá.

Na versão portuguesa, a letra dessa cantiga era: Pedrinha de minha rua
Hei de vos mandar picar Com biquinhos de alfinetes, Para o meu amor
passar.

Em Sergipe-PE, a música, anteriormente citada, foi encontrada por Romero apud Pimentel (2003, p.57) na seguinte versão:

Se esta rua, se esta rua fosse minha Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes
Para o meu, para o meu amor passar.

A melodia da cantiga de roda em questão permanece idêntica, mas com mudanças significativas na letra, mostrando que as novas gerações não apenas incorporam elementos culturais de seus antepassados como também colocam novos elementos.

Sanches (2012, p.53), apresenta uma versão da música anterior encontrada na cidade Manaus-AM, onde há fusão dos versos, conforme segue:

Se esta rua, se esta rua, fosse minha Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas, de brilhantes Só pro meu, só pro meu amor
passar.

Se esta rua, se esta rua, fosse minha Eu mandava, eu mandava iluminar Com
a luz, com a luz que eu roubaria De uma noite, de uma noite de luar.

Nesta rua, nesta rua, tem uma casa, Que se chama, que chama solidão,
Dentro dela, dentro dela mora um anjo, Que roubou que roubou meu coração.

Se eu roubei, se eu roubei teu coração, É porque, é porque roubaste o meu;
Se eu roubei, se eu roubei teu coração, É porque, é porque te quero bem.

A cantiga de roda “Ciranda, cirandinha”, bastante conhecida no território brasileiro, teve, segundo Luiz Chaves apud Melo (1985, p.209), sua origem em Portugal. De acordo com o autor a cantiga estava relacionada com a colheita de azeitona naquele país:

Avarjai, avarjadores, Apanhai, apanhadeiras, Apanhai baguinhos de oiro, Que
caem das oliveiras.

Ó ciranda, ó cirandinha, Vamos nós a cirandar, Lá no tempo da azeitona Anda
a ciranda no ar.

Emília apud Melo (1985, p.208) encontrou a versão da cantiga de roda anterior em Natal-RN. Para executá-la as crianças fazem uma roda e cantam, requebrando-se:

Ciranda, Cirandinha Vamos todos Cirandar. Vamos dar a meia volta, Meia
volta vai dar; Vamos dar a volta inteira, Cavalheiro troca o par.

O anel que tu me deste
 Era vidro e se quebrou;
 O amor que tu me tinhas Era pouco e se acabou.

Novaes (1994, p.34), por sua vez, encontrou a cantiga “Ciranda, Cirandinha” em uma escola no Rio de Janeiro-RJ, cuja letra apresenta alguns elementos distintos das anteriores:

Ciranda, Cirandinha Vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta, Volta e meia vamos dar. O anel que tu me deste Era vidro e se quebrou. O amor que tu me tinhas Era pouco e se acabou.

Por isso, Dom (nome da pessoa),
 Entrai dentro desta roda: Diga um verso bem bonito, Diga adeus e vá-se embora.

Gustavo Barroso apud Melo (1985) cita outra cantiga de roda de origem brasileira. Trata-se da cantiga “Fui no Itororó ou Tororó”. De acordo com o autor, o riacho com esse nome, talvez a consciência histórico-geográfica onde fica o “Tororó” tenha se perdido, o qual foi cenário de disputa entre o exército imperial de D. Pedro II e Paraguai no dia 06 de dezembro de 1868. O combate entre os exércitos foi tão intenso que as águas deste riacho ficaram ensanguentadas.

Na versão desta cantiga coletada em Santa Catarina-SC por Barroso apud Melo (1985, p.198), retrata a batalha ocorrida no riacho em questão: “Eu fui lá no Tororó / Beber água e não achei, / Ver Moreno e Caballero / Já fui, já vi, já voltei”. A variante bastante conhecida no Brasil, segundo Pimentel (2002, p.45) é:

Eu fui no Itororó Beber água, não achei. Achei belas morenas Que no Itororó deixei. Aproveita minha gente,
 Que uma noite não é nada: Se não dormir agora, Dormirá de madrugada.
 Que de Itororó cheguei Com prazer e alegria; Nossa Senhora do Ó!
 Nossa Senhora da Guia!
 Oh!, Mariazinha! Oh!, Mariazinha! Entrarás na roda
 , Ou ficarás sozinha? Sozinha, eu não fico Nem hei de ficar, Porque tenho
 Fulana Para ser meu par!

Ao concluir este tópico, é importante destacar a influência significativa de diversos grupos culturais na formação das cantigas. No entanto, é necessário salientar que não existem registros precisos que indiquem a origem exata das

cantigas de roda. Nesse sentido, concorda-se com os autores que afirmam que é extremamente exigente determinar com precisão onde começa e termina a influência de cada grupo social, devido a diversos fatores. O que inclui a escassez de registros históricos dessa expressão cultural e a natureza em constante evolução da cultura, que resulta em mudanças ao longo do tempo.

7.6.2 As Cantigas de Roda e Suas Classificações

Na literatura, as cantigas de roda são tradicionalmente variadas em cinco categorias distintas: Amorasas, Satíricas, Imitativas, Religiosas e Dramáticas.

As cantigas de roda do tipo “Amorasas” abordam temas relacionados à afetividade, saudade de entes queridos, casamentos, histórias de amor correspondido ou não, e outros temas afins. Melo (1985) menciona algumas cantigas de roda amorosas populares, como “Ciranda, Cirandinha”.

As cantigas de roda variações como “Satíricas” muitas vezes apresentam um toque de humor cáustico e, em outros benefícios, brincam com a vida alheia de forma humorística.

De acordo com Melo (1985), algumas das cantigas de roda satíricas incluem: “A canoa virou”, e “Pai Francisco”.

As cantigas convencionais como “Imitativas” contêm letras que descrevem movimentos de animais ou objetos. De acordo com Melo (1985), algumas das cantigas de roda imitativas incluem “Seu Lobo”.

De acordo com Pimentel (2002, p.139) no Brasil as crianças de mãos dadas, cantam e brincam com a seguinte versão:

Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está aí?

Seu Lobo – Estou tomando banho. Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu

Lobo – Estou me enxugando. Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto?

Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu Lobo – Estou vestindo a cueca. Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu Lobo - Estou vestindo a calça. Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu Lobo – Estou vestindo a camisa.
 Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu Lobo – Estou calçando as meias.
 Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto?

Seu Lobo – Estou calçando os sapatos.

Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu Lobo – Estou botando a gravata.
 Todas – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto? Seu Lobo – Estou botando o paletó. Todas
 – Vamos passear no bosque Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto?

Seu Lobo – Estou penteando o cabelo. Todas – Vamos passear no bosque
 Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto?

Seu Lobo – Estou botando o chapéu. Todas – Vamos passear no bosque
 Enquanto Seu Lobo não vem.

Crianças – Seu Lobo está pronto?

Seu Lobo – Sim estou pronto.

As cantigas definidas como “Religiosas” abordam temas relacionados à igreja e à religião. Conforme indicado por Melo (1985), algumas das cantigas religiosas incluem: “Capelinha de Melão”, “Vamos maninha, vamos” e “Senhora Dona Arcânjila”.

As cantigas categorizadas como “Dramáticas” apresentam narrativas que envolvem situações de conflito ou ameaça.

Veríssimo de Melo (1985, p. 169) esclarece que as categorias atribuídas às cantigas de roda mencionadas anteriormente resultam de uma pesquisa conduzida em 1947, na cidade de Natal-RN. Portanto, é importante ressaltar que essa pesquisa se concentrou exclusivamente em um município específico localizado na região nordeste do Brasil. No entanto, ela oferece insights valiosos para a compreensão das diversas características que podem estar presentes em cantigas de roda de maneira mais ampla.

7.7 CONTRIBUIÇÕES DAS CANTIGAS DE RODA NAS ESCOLAS E SUA DIFUSÃO CULTURAL

Com base na literatura, podemos afirmar que a música e a dança são atividades que acompanham a humanidade desde tempos remotos. Nesse contexto, a música desempenha um papel fundamental na vida das crianças desde muito cedo. Desde o nascimento, os bebês estão expostos a sons musicais em seu ambiente familiar, incluindo canções de ninar, cantigas de roda, parlendas e uma variedade de jogos musicais. De certa forma, quando os bebês começam a emitir sons vocais, estão se preparando para a linguagem, e a música atua como mediadora nas interações que ocorrem entre adultos e crianças.

As cantigas de roda proporcionam oportunidades para explorar outras manifestações culturais, como a dança e o teatro, enriquecendo a sensibilidade humana. Além disso, as atividades musicais coletivas promovem a socialização, permitindo que a criança aprenda a aceitar a si mesma, respeitando os limites próprios e dos outros.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998, p. 31), “participar de rodas ou danças circulares [...] auxilia no desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo”.

Conforme Fernandes (1979) destaca, por meio das cantigas de roda, como as crianças interagem com seus colegas, aprendem importantes regras sociais, como a espera de sua vez e a colaboração em vez de apenas a competição. É fundamental complementar que essas crianças também adquirirão novos elementos culturais que contribuirão para a formação de sua história pessoal e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de sua personalidade.

Para Delalande apud Brito (2003, p. 40)

As brincadeiras cantadas infantis são talvez uma das primeiras manifestações do jogo musical com regras. Trata-se de fazer entrar uma frase em um molde rítmico, e essa conduta é bastante comparável àquela que consiste, quando a gente passeia na calçada, em evitar andar sobre as linhas da pavimentação (conduta muito sofisticada encontrada, no jogo da amarelinha)

As atividades envolvidas na música também podem ser consideradas para

abordagem detalhada com crianças pequenas, como destacado pela autora Angela Lago (1998) em seu livro “Uni Duni Tê”. Segundo ela, as cantigas de roda podem criar um universo de mistério, como exemplificado na história do roubo do salame, onde uma narrativa se revela como um mosaico composto por pequenos trechos e a descrição das cenas musicais mantém a atenção das crianças, permitindo-lhes de maneira lúdica discernir entre o certo e o errado, o bem e o mal.

Portanto, as cantigas de roda são atividades lúdicas que facilitam conexões entre as crianças e o conhecimento, entre as crianças e o mundo ao seu redor, bem como entre elas mesmas. Isso significa que não se trata de comportamentos importantes, mas sim de criar ambientes ricos e diversificados nos quais cada criança possa trilhar seu próprio caminho e desenvolver suas próprias capacidades.

Ainda, de acordo com RCNEI (BRASIL, 1998, p.71):

[...] em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois é fonte de vivência e desenvolvimento expressivo e musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

Nas cantigas de roda, as crianças se envolvem em atividades onde não há pressão por desempenho; sua maneira de se expressar é respeitada e suas ações são valorizadas. Além disso, a simplicidade apresentada à prática das cantigas de roda possibilita que elas sejam realizadas sem a necessidade de instrumentos sofisticados, usando apenas a expressão corporal, como assobiar, aplaudir e bater os pés, podendo ou não incluir coreografias relacionadas à letra da música. Melodias que reúnem algumas características comuns, como letras geralmente simples de memorizar, repletas de rimas, repetições e trocadilhos, transformando a música em uma brincadeira recheada de valiosas contribuições das culturas indígenas, africanas e europeias na sua formação.

Obstante a isso, é relevante considerar que, em geral, existe uma falta de conhecimento sobre a riqueza da diversidade cultural. Isso tende a resultar na naturalização das formas de expressão de diferentes grupos sociais, muitas vezes sem uma consciência adequada das origens e das diferenças culturais. Assim, prevalece uma visão cultural “sincrética” que mescla elementos distintos sem uma compreensão profunda das diferenças que os compõem.

Outro fator que pode contribuir para o sincretismo cultural é o avanço da chamada “indústria cultural”, influenciada por uma perspectiva comercial e consumista. Isso pode levar à diluição das manifestações culturais, tornando-as menos autênticas. Essa tendência é evidente em várias formas de expressão

cultural contemporânea, incluindo algumas produções musicais que, em busca da comercialização em massa, podem acabar perdendo sua riqueza e singularidade.

No que diz respeito às cantigas de roda, estudos apontam para um declínio na prática desse tipo de brincadeira entre as crianças brasileiras contemporâneas. A literatura menciona, igualmente, diversas razões para esse declínio, incluindo a diminuição do espaço disponível nas ruas e quintais em comparação com o passado, o aumento dos níveis de violência que levam à construção de cercas para proteger as residências, isolando as famílias, a proteção dos dispositivos eletrônicos como brinquedos, o tempo prolongado que as crianças passam diante da televisão e da internet, bem como as agendas lotadas de muitas crianças, que reduzem significativamente o tempo disponível para brincar.

Compreende-se que as escolas não devem se isentar da responsabilidade de abordar questões como as mencionadas acima, pois correm o risco de descumprir a promoção de processos educacionais que integram conhecimentos que fazem parte do nosso rico patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Nesse contexto, a negligência em relação ao canto ou a prática limitada de canções folclóricas pode resultar no enfraquecimento das características culturais distintivas. Pois, sem as raízes que nos ancoram em um tempo e espaço específico, ficamos destituídos de valores, tradições e formas de expressão que nos permitem transitar entre a fantasia e a realidade, o passado e o presente, que são elementos cruciais para a construção das identidades individuais e coletivas.

Em virtude dos expostos, torna-se evidente que o estudo do patrimônio cultural nas escolas é de enorme valor educativo, no entanto, muitas vezes, não tem sido devidamente explorado nessas instituições. Deixando, então, de despertar o interesse da criança pela terra em que vive, bem como pela sua gente e suas tradições, é essencial para que ela compreenda de forma mais profunda o passado e desenvolvam relações de respeito no presente.

Nesse sentido, as atividades que envolvem cantigas de roda podem oferecer às crianças a oportunidade de explorar o passado, ao mesmo tempo em que incorporam novos elementos de acordo com suas experiências de vida no presente. Nesse processo, é responsabilidade da escola promover práticas educativas que ampliem a aprendizagem e a compreensão do mundo das crianças, considerando suas diversas tradições culturais. Só assim elas podem reconhecer o valor e a riqueza dos diferentes grupos sociais, promovendo o respeito pelas diversas identidades e culturas.

7.8 CANTIGAS DE RODAS, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA BNCC / CAMPOS DE ATUAÇÃO ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

São cinco os campos de atuação na BNCC: da vida cotidiana (apenas para anos iniciais); artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais sob a denominação de campo da vida pública).

As cantigas de rodas estão pautadas na BNCC, nos Campos da vida cotidiana, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação da vida pública.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Nos quadros a seguir serão apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte:

Tabela 1 — LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO (continua)

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	de atuação relativo à participação em situações de Leitura de imagens em narrativas visuais
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum,	

Tabela 1 — LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO (conclusão)

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento
dentre outros.	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário
	Leitura colaborativa e autônoma
	Apreciação estética/Estilo
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica
Oralidade	Contagem de histórias

Fonte: O autor (2024).

Tabela 2 — LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura Decodificação/Fluência de leitura Formação de leitor
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil
	Construção do sistema alfabético Construção Construção do sistema alfabético e da ortografia

Fonte: O autor (2024).

Tabela 3 — HABILIDADES QUE FORAM ENCONTRADAS P/ TRABALHAR COM AS CANTIGAS DE RODA (continua)

1º ANO	2º ANO
(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração. Professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas	com os colegas e com a ajuda do (EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
1º ANO (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. (EF01LP04) Distingue as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	2º ANO (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

Tabela 3 — HABILIDADES QUE FORAM ENCONTRADAS P/ TRABALHAR COM AS CANTIGAS DE RODA (conclusão)

1º ANO	2º ANO
(EF01LP06) Segmentares oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentares palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, médias ou finais para criar novas palavras.
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

Fonte: O autor (2024).

Tabela 4 — HABILIDADES QUE FORAM ENCONTRADAS P/ TRABALHAR COM AS CANTIGAS DE RODA (continua)

1º ANO	2º ANO
(EF12LP07) Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	(EF12LP07) Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)	
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	

Tabela 4 — HABILIDADES QUE FORAM ENCONTRADAS P/ TRABALHAR COM AS CANTIGAS DE RODA (conclusão)

1º ANO	2º ANO
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	

Fonte: O autor (2024).

Das 31 habilidades encontradas para a proposta de trabalho em sala de aula com as cantigas tradicionais de roda na alfabetização foram identificadas nove (9) habilidades relacionadas à alfabetização em processos básicos da construção do conhecimento, das relações fonografemas em uma língua específica que pode se dar em dois anos. No entanto, ele é acompanhado por outro segmento, mais extenso, que podemos identificar como ortografização. Veja a seguir as nove habilidades selecionadas ao trabalho com o tema proposto:

- (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
- (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
- (EF01LP06) Segmentares oralmente palavras em sílabas.
- (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
- (EF02LP02) Segmentares palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
- (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;
- (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra);
- (EF12LP07) Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o
- (EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa, foram formuladas questões que direcionaram o percurso teórico-metodológico, visando articular o planejamento com as perguntas da pesquisa, o embasamento teórico e a mediação das atividades para alunos em fase de alfabetização. Ao explorar o processo de apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica em salas de alfabetização, buscou-se responder à pergunta central sobre a eficácia de uma unidade didática baseada em cantigas tradicionais de roda para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Considerando a importância atribuída ao desenvolvimento da consciência fonológica nos anos iniciais, o contexto do gênero textual foi incorporado como auxiliar nesse processo. Surgiu, então, a proposta de um Manual Didático com Cantigas de Roda e Atividades de Consciência Fonológica alinhada às habilidades da BNCC, destinado a apoiar os professores durante a intervenção com turmas dos anos iniciais.

A conclusão dos estudos embasou-se na análise de trabalhos acadêmicos de diferentes estados brasileiros, especialmente o Ceará, e na consulta ao documento da PNA, que reforça a importância da consciência fonológica na fase de alfabetização. As atividades envolvendo “Cantigas de Roda” proporcionam às crianças a oportunidade de explorar o passado, incorporando novos elementos de acordo com suas experiências no presente.

No contexto educacional, a escola assume a responsabilidade de desenvolver práticas educativas que ampliem a aprendizagem e compreensão do mundo infantil, considerando diversas tradições culturais. A missão da escola é promover práticas educativas que ampliem a compreensão das crianças sobre o mundo, respeitando sua diversidade e tradições culturais, promovendo um ambiente enriquecedor e inclusivo.

O desenvolvimento da “Consciência Fonológica” ocorre gradualmente, com intervenções do professor e interações do aluno, utilizando materiais didáticos adequados. Os resultados destacam que os gêneros textuais lúdicos são fundamentais para a aprendizagem dos fonemas, grafemas, leitura e escrita de maneira significativa, respondendo à questão principal da pesquisa.

O processo de alfabetização, conforme preconizado por Paulo Freire, deve ser interativo, permitindo ao aprendiz refletir sobre o que está aprendendo e ser sujeito de sua aprendizagem. O uso do gênero “cantiga” contribui significativamente na alfabetização nos anos iniciais da educação básica ampliando as possibilidades de produção escrita e desenvolvendo a consciência fonológica das crianças.

A relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita é

bidirecional. A consciência fonológica não deve ser encarada como um instrumento único, mas como uma abordagem alternativa que auxilia no processo de aprendizagem. O ensino desse aspecto deve ser integrado às situações práticas em sala de aula, despertando a atenção dos alunos para os aspectos sonoros da fala e sua correlação na escrita.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita, incorporando diferentes práticas letradas, como cantar cantigas e recitar parlendas. A escola deve criar sequências didáticas que permitam aos alunos refletir sobre as palavras e tratar os textos como objetos, não apenas veículos de informação.

Assim, as práticas de letramento devem ser realizadas no contexto da sala de aula, aproveitando as situações vivenciadas pelos alunos e utilizando o conceito de consciência fonológica para favorecer a aprendizagem. Em eventos de letramento, preserva-se a inserção na vida real, mantendo a análise de aspectos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas.

Referências

- ADAMS, M. J. Beginning to read: Thinking and learning. **Psychological Review**, v. 65, p. 197 – 208 1990.
- ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. [S.l.]: Artmed Editora, 2006.
- ALMEIDA, E. D.; DUARTE, P. **Consciência Fonológica: ATIVIDADES PRÁTICAS**. REVINTER, 2003. ISBN 9788537204443. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Tsw3vgAACAAJ>.
- ALVARENGA, O. Maracatu. **Música Popular Brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1950.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. **Lamprecht R, Dutra APB, Scherer APR, Barreto FM, Alves UK, Santos RMS et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 31 – 46 2009.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. **Gramática do português falado**, Humanitas/FFLCH/USP São Paulo, v. 7, p. 701 – 742 1999.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**. seção 1: ., 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CAPOVILLA, A. *et al.* Uma perspectiva geral sobre leitura, escrita e suas relações com consciência fonológica. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, p. 3 – 37 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização fônica**. [S.l.]: Casa do Psicólogo, 2005.
- CAPOVILLA, A. G. S. *et al.* Teste de Nomeação de Figuras: evidências de precisão e validade em crianças pré-escolares. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 2, 2007.
- CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras.
- Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral**, p. 132 – 165, 2012.

CARPENTIERI, J. *et al.* Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development. European Commission, 2011.

CASCUDO, L. da C. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

CHARD, D. J.; DICKSON, S. V. Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. **Intervention in school and clinic**, Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA, v. 34, n. 5, p. 261 – 270, 1999.

CUNNINGHAM, A. E.; ZIBULSKY, J. **Book Smart**: How to Support Successful, Motivated Readers. [S.I.]: Oxford University Press, USA, 2014.

DAVIES, P. What is evidence-based education? **British journal of educational studies**, Wiley Online Library, v. 47, n. 2, p. 108 – 121, 1999.

DAVIES, P.; THOMAS, G.; PRING, R. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. [S.I.]: Porto Alegre Artmed, 2007.

DEHAENE, S. Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe. [S.I.]: Odile Jacob, 2011.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura. Porto Alegre: Penso 2012. EDUCAÇÃO, M. da. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso p. 49 – 81 2013.

FELINTO, M. Do que você gosta de brincar. Folha de São Paulo, v. 500, 2000.

FERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. (No Title), 1979.

HATCHER, P. J.; HULME, C.; ELLIS, A. W. Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. Child development, Wiley Online Library, v. 65, n. 1, p. 41 – 57, 1994.

HUTTON, J. S. et al. Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. The Journal of pediatrics, Elsevier, v. 191, p. 204 – 211 2017.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. [S.I.]: Ed. Ática, 1987.

LONIGAN, C. J.; SHANAHAN, T. Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy, ERIC, 2009.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever. [S.l.]: Penso Editora, 2013.

MORAIS, J. Alfabetizar para a democracia. [S.l.]: Penso Editora, 2014.

NASCHOLD, A. C. et al. Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces. 2017.

OLIVEIRA, M. de; CENDÓN, B. V. Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação. [S.l.]: Editora UFMG, 2005.

ONG'AYI, D. M. M.; YILDIRIM, E. D.; ROOPNARINE, J. L. Fathers', mothers', and other household members' involvement in reading, storytelling, and play and preschoolers' literacy skills in Kenya. *Early Education and Development*, Taylor & Francis, v. 31, n. 3, p. 442 – 454 2020.

OUELLETTE, G. P.; SÉNÉCHAL, M. A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, Taylor & Francis, v. 12, n. 2, p. 195 – 219 2008.

PIMENTEL, A. de A.; PIMENTEL, C. R. da S. Esquindô-lê-lê: cantigas de roda. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

SANTOS, M. T. M. M.; NAVAS, A. L. G. P. Transtornos de Linguagem Escrita: Teoria e Prática. 1. ed. Barueri: Manole, 2004.

SCARBOROUGH, H. S.; NEUMAN, S.; DICKINSON, D. Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*, Sage London, UK, v. 10, p. 23 – 38, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 3, p. 277 – 282 2013.

SELKIRK, E. The syllable (1982). *Phonological theory: the essential readings*. Malden: Blackwell Publishers Inc, p. 328 – 350, 1999.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents:

Rethinking content-area literacy. Harvard educational review, Harvard Education Publishing Group, v. 78, n. 1, p. 40 – 59 2008.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. A ciência da leitura. [S.l.]: Penso Editora, 2013.

STAMPA, M. Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Journal of education, SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA, v. 189, n. 1-2, p. 23 – 55 2009.

