



**PALAVRA é BRINQUEDO:
a rima da cultura popular brasileira no desenvolvimento da consciência fonológica**

Caroline de Lima Goulart¹

Ana Paula Rigatti-Scherer²

Eixo temático: 8 Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo identificar como as rimas da cultura popular brasileira em suas diversas expressões colaboram no desenvolvimento da consciência fonológica, e levantar quais são as brincadeiras populares que aparecem como potencialidade pedagógica e cultural. Neste estudo, o significado de brinquedo ultrapassa o sentido de objeto para o brincar e recebe definição ampliada baseada em Lydia Hortélio (2015). O procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi a Revisão Sistemática de Literatura. A coleta de dados foi realizada nos bancos de dados Google Acadêmico, Sistema de Teses e Publicações e Periódicos CAPES, utilizando os descritores Consciência Fonológica, Cultura Popular Brasileira, Rima, Brincadeira Popular, Cantiga Popular, Manifestações Populares e Alfabetização. Nesta busca foram encontrados 39 trabalhos científicos publicados entre 2012 a 2022. A análise dos dados foi estabelecida a partir de 3 categorias: 1 – Cultura Popular Brasileira no desenvolvimento da Consciência Fonológica da rima nos Anos Iniciais, 2 - Cultura Popular Brasileira no desenvolvimento da Consciência Fonológica da rima na Educação Infantil e 3 - Cultura Popular Brasileira como Prática Cultural e para a Educação das Relações Étnico-raciais. Os trabalhos foram categorizados considerando a metodologia utilizada; a consciência fonológica; a brincadeira, cantiga ou texto da cultura popular; e os resultados obtidos. Pode-se considerar que a palavra é brinquedo quando apresentada para as crianças em quadrinhas, cantigas, brincadeiras, manifestações populares, adivinhas, oportunizando a criança a vivenciar o brinquedo através do corpo, dos sons, dos ritmos, das interações, e do sentimento de alegria e pertencimento. Ao mesmo tempo em que a criança desenvolve a habilidade de consciência

¹Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS. Professora dos Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Contato: carolinegoulart@gmail.com

²Doutora em Letras pela PUCRS. Professora adjunta na Faculdade de Odontologia (UFRGS) atuando no curso de Fonoaudiologia. Contato: rigatti.scherer@gmail.com

fonológica da rima brincando com a cultura popular, torna-se sujeito ativo no processo de aprendizagem e forja sua identidade brasileira.

Palavras-chaves: Consciência Fonológica; Cultura Popular Brasileira; Rima; Alfabetização; Brincadeiras

Introdução

Esse estudo sobre a cultura popular brasileira para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais inicia-se com a brincadeira de mão Adoleta por três motivos: primeiro porque esse tema está atravessado de sentidos e significados para a trajetória da autora, que como professora alfabetizadora e pesquisadora de brincadeiras, constrói um repertório brincante que une desde as brincadeiras populares da sua infância em Alegrete no interior do Rio Grande do Sul até as brincadeiras que aprende atualmente com as crianças na escola.

O segundo motivo é o fato da brincadeira Adoleta ser muito popular nas diferentes regiões do Brasil. Quem já foi criança, conhece! É muito usada para decidir quem começa ou quem sai da brincadeira. Inicia-se com uma roda onde todas as crianças colocam suas mãos fechadas ao centro, umas das crianças canta a cantiga enquanto bate nas mãos fechadas das outras crianças. A mão que recebe a batida final com a palavra tu é a que sai da roda, e a brincadeira segue assim até sobrar uma só mão que é a vencedora. Essa é a maneira de brincar no Sul do Brasil, em outras regiões, a cantiga pode ter mais estrofes e a dinâmica ser diferente. E por último, porque a adoleta é uma brincadeira que parece muito simples de ser realizada, entretanto durante a sua realização há a possibilidade das crianças desenvolverem complexas habilidades de consciência fonológica importantes para o processo de alfabetização (MORAIS,2019), como a segmentação silábica de palavras enquanto canta a-do-le-ta e bate na mão de outra criança em cada sílaba falada e a percepção sonora da rima entre as palavras polá e chocolá e tatu e tu.

Além disso, quando a criança brinca com a cultura popular está imersa no seu universo de imaginação e fantasia, movimentando o corpo, ampliando o vocabulário, criando ritmo, construindo regras e valores, cantando e interagindo com seus pares, mantendo uma brincadeira viva e transformando a palavra em brinquedo. E é isso que esse estudo pretende mostrar: as brincadeiras, cantigas, parlendas, trava-línguas e outras manifestações populares como possibilidades de aprendizagens. São diversos os estudos que relacionam o brincar para o desenvolvimento social, cultural, psicológico, emocional, corporal e cognitivo das crianças (VYGOTSKY, 1991; KISHIMOTO, 2017; HORTÉLIO, 2014). Vale

salientar que as interações e brincadeiras são eixos norteadores que compõem os Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Tais estudos são a base da concepção de infância e brincar dos profissionais da educação, principalmente da Educação Infantil (0 a 5 anos) e, a partir dessas teorias, as educadoras e educadores elaboram um olhar sensível para o brincar da criança, colocando-o como atividade central da infância, onde o tempo, o espaço e as materialidades disponibilizadas na escola favorecem as interações, as investigações com o corpo, os processos de imaginação e o jogo simbólico. Contudo, quando as crianças completam 6 anos e vivenciam a transição escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental, o brincar, que antes era essencial para a vida da criança, agora fica limitado ao tempo que a escola oferece, isto é, 15 ou 20 minutos de recreio. Em tão pouco o que resta para as crianças é brincar de correr (pega-pega e suas variações) até tocar o sinal que indica o término do tempo livre.

O brincar é, acima de tudo, um direito da criança, amparado por documentos legais como a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1991). Considerando essas colocações é importante propor algumas reflexões de início: Está garantido o direito da criança de brincar no Ensino Fundamental? É possível que as crianças desenvolvam alguma aprendizagem apenas com 15 minutos de brincadeira? Como construir um cotidiano brincante para as crianças que estão se alfabetizando?

Esses questionamentos são importantes para introduzir esse estudo, principalmente porque as crianças estudantes dos Anos Iniciais viveram um período muito prejudicial para o seu desenvolvimento: o isolamento social - e por isso, não vivenciaram as experiências dos últimos anos da educação infantil. Para Soares (2020), o processo de alfabetização inicia na Educação Infantil, e está relacionada aos estímulos que a criança recebeu no seu ambiente de casa e escola, às condições socioeconômicas da família e ao capital cultural que acessam. A geração de crianças de hoje, em 2022, que são estudantes do 1º, 2º ou 3º ano dos Anos Iniciais não vivenciaram o brincar livre e as vivências culturais proporcionadas pela Educação Infantil, portanto possuem esta lacuna de experiências e aprendizagens que precisam ser preenchidas.

Para Kishimoto (2017) “o brincar e o aprender têm a mesma raiz” (KISHIMOTO, 2017, P. 8). A intenção do sujeito que aprende/brinca mobiliza a decisão da criança e gera seu protagonismo. Um planejamento bem estruturado e organizado, que inclua as brincadeiras e cantigas populares, pode promover o desenvolvimento de habilidades que ficaram prejudicadas durante a pandemia - como a motricidade ampla, lateralidade, motricidade fina, percepção dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição, visão) consciência corporal, etc. De acordo com Soares (2020), isso é possível de ser feito, mas não basta as crianças estarem na escola presencialmente, é fundamental que as professoras e professores alfabetizadores

estejam mobilizados em relação à qualidade da educação oferecida, conhecendo metodologias e ampliando seus repertórios culturais. O problema que busca-se responder com essa pesquisa é como as brincadeiras e cantigas populares podem colaborar com o desenvolvimento da consciência fonológica, aliando os momentos de brincadeiras às aprendizagens necessárias para a alfabetização.

2 Fundamentação teórica

Para dar início à discussão sobre essa pergunta é necessário revisar estudos que discorrem sobre o conceito de brinquedo. Inicialmente, com as contribuições teóricas de KISHIMOTO(1996) e VIGOTSKY(2007) serão apresentados alguns aspectos importantes que irão dialogar com a compreensão de brinquedo adotada nesta pesquisa. De acordo com Kishimoto (1996) o brinquedo, diferente do jogo, pressupõe uma intimidade quanto ao seu uso, pois não há regras que limitem a um modo de utilização correto, é a criança que cria suas regras. Com o brinquedo a criança o utiliza como reprodutora da realidade, pois possibilita que a criança represente as suas vivências do cotidiano, a natureza ao seu redor, suas relações e as construções humanas. Segundo a autora, o brinquedo “metamorfoseia e fotografa a realidade” (KISHIMOTO, 1996, p. 18) dando à criança protagonismo e liberdade para interagir com o brinquedo.

Vygotsky (2007) diz que o brinquedo é um instrumento socialmente construído que recebe significados quando a criança se propõe a interagir e utilizá-lo com o apoio da imaginação, por isso o brinquedo torna-se uma atividade fundamental para o desenvolvimento cultural e psicológico das crianças. Ou seja, é o uso que a criança dá a esse objeto que o torna detentor de significados para a construção das suas subjetividades. Na cultura popular brasileira o brinquedo não diz respeito a um objeto feito para brincar, ou algo material, mas a uma ação cultural, com a intenção de oferecer alegria, celebração, emoção, participação e encantamento para quem brinca, sejam eles crianças ou adultos.

A palavra brinquedo está muito presente nas matrizes da cultura popular brasileira, que são mantidas há gerações pelos mestres e mestras populares e sua comunidade, onde dedicam suas vidas para a realização e continuidade dos seus saberes e fazeres que se tornam vivos nas manifestações populares, como por exemplo, o bumba-meu-boi, o maracatu, a ciranda, a congada, o coco, o cacuriá, o jongo, etc. O sujeito que atua nas brincadeiras populares também pode ser chamado de brincante (SILVA, 2021 a, p.20). Já para a pesquisadora da música tradicional da infância brasileira e etnomusicóloga, Lydia Hortélio, o brinquedo assume diversas formas, linguagens e representações, podem ser cantos ou ritmos, pois na música tradicional da infância, os brinquedos são entendidos como

fatos culturais que estão na base da cultura de um povo, e por isso são o berço da cultura popular brasileira. (HORTÉLIO, 2014)

É importante enfatizar que é nessa compressão de brinquedo que, essa pesquisa se fundamenta. Por isso, o título parece que exclama: palavra é brinquedo! Porque a palavra pode assumir diversas formas no ato de aprender e ensinar. Pode ser cantada, ritmada, segmentada, rimada, inventada, dançada e ressignificada. Ainda assim, considera-se importante propor um entrelaçamento das contribuições dos autores citados acima. Para agregar a esse conceito, as ideias de brinquedo trazidas por Vygotsky como construtor de significados (VYGOTSKY, 2007) e o sentimento de intimidade e protagonismo do sujeito que atua sobre o brinquedo (KISHIMOTO, 1996). A criança que brinca com as brincadeiras e cantigas populares na sala de aula ou faz parte das manifestações populares da sua comunidade, enquanto participa, constrói sentidos e atribui significados na sua ação, ao mesmo tempo que cria intimidade com o brinquedo, por estar no brinquedo, por ser o brinquedo, visto que não há regras que limitem a uma única forma de brincar. As brincadeiras e cantigas populares, apesar de serem tradicionais, estão em constante mudança e transformação, esse é um dos motivos que as tornam diferentes em cada região do país. Silva (2012) afirma que a cultura tradicional da infância “é ao mesmo tempo tradicional, popular e contemporânea, pois sofre transformações se adequando a cada novo tempo, sem perder a essência”. (SILVA, 2012, p. 146). A natureza da brincadeira popular é sempre estar em renovação e dinamismo.

O mesmo acontece com a *palavra*. Segundo LUCENA (2020), na Língua Portuguesa, a escrita, o uso e os significados das palavras estão sempre sofrendo modificações por quem as usa: Perceber que este é um fenômeno comum em todas as línguas é reconhecer que a língua não é estática, mas que está em constante movimento para atender as demandas sociais que vão surgindo. Basta olhar para qualquer língua num recorte temporal passado e perceberemos as notáveis e relevantes dessemelhanças com a atualidade, mesmo sendo usada no mesmo espaço geográfico. (LUCENA, 2020, p 32) . Etimologicamente, a palavra “brinquedo” tem origem na palavra “brinco” que, por sua vez, se origina no latim vinculum que significa laço, prender, encantar. Nas cantigas e brincadeiras da nossa cultura popular há um vasto repertório de palavras, ritmos, gestos e histórias, e muitas delas exploram o contato com as mãos e com o corpo, como por exemplo nas cirandas em que todos dão as mãos e formam uma roda. Para além disso, deve-se considerar o brinquedo, no sentido mais profundo do seu significado: para a construção de vínculos afetivos entre professores e crianças, crianças e crianças, professores e professoras.

Por muito tempo a Cultura Popular Brasileira era conhecida pelo termo “folclore”,

palavra que tem origem em folk: povo ou nação e lore: conhecimento ou sabedoria, segundo CASCUDO (2012). Esse termo surgiu na Inglaterra em 1846, dia 22 de agosto, foi criado pelo arqueólogo William John Thomsno em um artigo sobre folk-lore que definia, de uma maneira universal e reducionista, a sabedoria do povo (SILVA, 2021a).

O termo “folclore” chegou no Brasil sem sofrer uma adaptação ou tradução da palavra, e logo foi popularizado no imaginário coletivo para designar histórias e saberes transmitidos oralmente e mantidas pelo povo, como as conhecidas lendas do Saci, Boto, lara, etc, e também ficou associado a saberes antigos ou místicos da população marginalizada socialmente. Com isso, por muito tempo, os saberes e fazeres das comunidades ficaram invisibilizados, visto que esses saberes e fazeres não estavam abarcados dentro da ideia de folclore e não foram reconhecidos como produção de cultura pela mídia e nem pelo Estado.

Até que em 1951, foi escrita a 1ª Carta Nacional do Folclore pelos estudiosos e folcloristas que participavam do 1º Congresso Nacional de Folcloristas no Rio de Janeiro, o conteúdo da Carta indicava que os saberes populares deveriam ser considerados como uma ciência a ser incluída no currículo das Ciências Sociais. Esse momento foi um marco histórico, pois o folclore ganhou visibilidade e espaço na academia e iniciaram-se as discussões sobre o significado e uso do conceito Cultura Popular em substituição do termo folclore dentro das áreas de Ciências Sociais e da Antropologia, e dessa forma, tornava-se possível ampliar o debate e as reflexões acerca dos saberes e fazeres populares na sua diversidade e complexidade. Para Ortiz (2006) não é legítimo inferir que exista uma “cultura brasileira” uma vez que, como construção simbólica baseada em relações de poder, não há como requerer uma identidade autêntica como expressão do Brasil. De acordo com o autor, quando há, é sempre pautado em uma dimensão política, sendo assim, não é possível dizer se a ideia é falsa ou verdadeira, já que os próprios critérios que definem o que é cultura brasileira também são dinâmicos e modificam-se de acordo com a visão de mundo e dos interesses do momento. O autor enfatiza que é importante discernir sobre as interpretações de “brasileiro”, pois são oriundas dos precursores das Ciências Sociais no Brasil e possuem um caráter racista, visto que são resultado de estudos sobre as relações entre identidade e a questão racial em meados do século XIX, uma época que eram poucas as discussões sobre o viés eurocêntrico e racista das pesquisas e publicações acadêmicas. Essa questão do entendimento do que consideramos “brasileiro” é fundamental quando falamos de cultura popular brasileira na sala de aula, pois é importante pesquisar e conhecer a origem étnica a que se refere cada expressão da cultura, já que o Brasil é formado por diferentes povos, principalmente indígenas e africanos.

Ortiz (2006) compreende a cultura popular como culturas populares, pois

representam a pluralidade de manifestações folclóricas que não estão inseridas em um único contexto, não se inserem num sistema único, elas estão fragmentadas e heterogêneas em cada região do país.

Como pode-se perceber com a pesquisa feita pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas Populares da Universidade Federal de Pelotas (CNPq 2016), que tem como objetivo identificar, mapear e descrever manifestações populares consideradas marginalizadas no Rio Grande do Sul. Até o momento da publicação foram identificadas vinte e duas manifestações, sendo quinze folguedos, duas danças folclóricas e cinco festas. Dentre as manifestações encontradas estão: Baile do Candombe, Batuque, Bumba-meu-boi, Carnaval, Cavalhadas, Congadas, Embaixadas, Ensaio de Promessa de Quicumbi, Folia do Divino, Maçambiques, Masquê, Quicumbis, Terno de Reis, Terno de Santos, Terno de Atiradores do Ano 16 Novo, Dança das Jardineiras, Dança de São Gonçalo, Festa de Finados, Festa do Divino Espírito Santo, Festas Juninas, Festa de Nossa Senhora dos Navegantes e Festa de São Sebastião.(ROCHA; MANKE; JESUS, 2016, p.2)

É até estranho falar que existe a manifestação popular do bumba-meu-boi no Rio Grande do Sul, já que foi construído no nosso imaginário essa manifestação associada apenas a estados do Norte e Nordeste, especificamente do São Luís Maranhão ou Parintins no Amazonas, onde os festejos recebem maior apelo midiático. Entretanto, elas existem aqui no Sul também, possivelmente com outros modos de celebrar, cantar e dramatizar, considerando que foram produzidos culturalmente pelos sujeitos que habitam outra região. Hortélio (2015) entende a cultura popular como o sumo da cultura brasileira, considera “a alma do Brasil”, pois é produzida de forma espontânea e natural. Para ela, o brinqueado na cultura popular é como uma possibilidade de vivenciar uma segunda infância, como “gente-grande-menino”, onde adultos e crianças pulam, cantam, dançam, celebram e brincam com encantamento. E isso, para a autora, é ser genuinamente brasileiro.

É importante incluir nesta revisão teórica o conceito de Cultura Popular fundamentado em Paulo Freire. No livro Dicionário Paulo Freire, que reúne 230 verbetes ressignificados a partir da obra de Freire, a palavra Cultura Popular é descrita por Brandão (in STRECK et al. 2010) como uma inovadora proposta de cultura difundida no Brasil e América Latina, como ideias e práticas questionadoras das desigualdades, transformadora de ações culturais. Segundo Brandão (in STRECK et al. 2010), com a ação de Paulo Freire, a Cultura Popular superou a ideia de ser conceito científico que estuda as “tradições populares” para transformar-se em uma palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares. Freire (1969) complementa que a cultura popular surge a partir das relações dos seres humanos com a realidade, estando nela e interferindo pelas suas

práticas de criar e recriar, dominando sua realidade e o mundo.

Pode-se entender que o conceito de Cultura Popular Brasileira adotado neste estudo refere-se a dois tipos de expressões: 1 - todas as manifestações populares, que mantêm vivas suas expressões artístico-culturais como um modo de manifestar a sua vida, sua identidade e brasilidade em diversas linguagens. Entende-se as manifestações populares que envolvem dança, celebrações, cantigas, dramatização, música, instrumentos, vestimentas, etc. 2 - a cultura popular em cantigas da cultura infantil, as adivinhas, os cordéis, as quadrinhas, cortejos, lenga-lenga, versos, brincadeiras de mão, brincadeiras de roda, e que são consideradas de domínio público.

O processo de “desfolclorizar” as brincadeiras populares, de acordo com Silva (2021), deve iniciar a partir da libertação do imaginário que foi construído com base no olhar eurocêntrico sobre o que é o folclore. Através da historicização e reflexão sobre a produção de cultura do povo, é possível reconhecer as brincadeiras e cantigas populares como uma ferramenta de desconstrução e oposição a essa ideia dominante racista e reducionista, e assumi-las como prática pedagógica transformadora da educação na sala de aula e fora dela.

É evidente que a diversidade de cantigas, brincadeiras e manifestações populares são importantes aquisições orais e instrumentos essenciais para o aprendizado da língua e da cultura para as crianças, entretanto, cabe ao professor reconhecer o valor pedagógico e explorar o que essas expressões têm a oferecer para o desenvolvimento da consciência fonológica, constituindo assim um contexto de letramento e prática cultural e, aliado à educação para as relações étnico-raciais.

As cantigas e brincadeiras populares acrescenta ao currículo escolar uma variedade de situações que ampliam as possibilidades da criança aprender a construir o conhecimento, como os Brinquedos Cantados que atuam na educação motora da criança oportunizando o desenvolvimento do ritmo e de suas estruturas temporais, organizando os movimentos no espaço e influenciando na dominância da lateralidade. Segundo Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato, salienta que é a brincadeira a principal atividade da infância. O autor considera que a brincadeira constrói as zonas de desenvolvimento proximal e a partir delas ocorrem os saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem. A brincadeira, poderá proporcionar implicações nos processos de leitura e escrita desses seres brincantes. Nesse sentido, eles terão outras formas de olhar para si e de ampliar a visão para o outro, mediado pela poesia independente da idade. Assim, além de darem continuidade aos processos de alfabetização e letramento, vão construindo as suas identidades e constituindo-se como sujeitos que lêem

e interpelam o mundo à sua volta. As cantigas de roda são de extrema importância para a explanação da cultura de um local. Através dela é possível conhecer os costumes, o cotidiano das pessoas, as festas típicas do local, as comidas, as brincadeiras, a paisagem, a flora, a fauna, as crenças, dentre muitas outras coisas. Brincando de roda a criança se exercita completamente. É como se poesia, música e dança se unissem num único contexto. Assumem uma importância didática e pedagógica que estão intimamente relacionadas e favorecem uma interação entre alunos e ambiente escolar.

O alto índice de analfabetismo no Brasil sempre foi um grave problema social que se acentuou de forma exagerada na pandemia. De acordo com os dados da última pesquisa do IBGE (2019) tendo como base a Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD) a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019; Apesar dos números apresentarem uma queda, cerca de 200 mil pessoas, no total o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas que não tiveram acesso à educação básica e por isso não desenvolveram as habilidades necessárias para a prática de leitura e escrita. A idade dessas 11 milhões de pessoas analfabetas é a partir de 15 anos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2019). Um imenso abismo social e cultural com efeitos econômicos para uma grande parcela da juventude brasileira.

A Nota Técnica Impactos Da Pandemia na Alfabetização das Crianças (2021) mostra que entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Em números, houve um aumento de 1 milhão de crianças sem a garantia do direito de adquirirem a leitura e escrita. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021 com impacto mais grave entre alunos negros e mais pobres. Os dados dessa nota mostram o revelam o quão prejudicial foi a pandemia para uma geração de estudantes brasileiros. Diante dessa situação alarmante, que impacta a vida de milhares de crianças brasileiras estudantes de escolas públicas, considera-se importante que professores e professoras do ciclo da alfabetização estejam preparados metodologicamente para o grande desafio da sala de aula: as defasagens de aprendizagens no processo de alfabetização.

Conforme Soares (2020, p.12) afirma, é possível garantir uma alfabetização plena para crianças de escola pública, desde que o foco esteja na aprendizagem do estudante, e a partir daí definir a metodologia de ensino. Para isso é fundamental conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico das crianças de 4 a 8 anos considerando o que já sabem e o que são capazes de aprender. Segundo a autora, toda criança pode ler e escrever, independente do contexto em que esteja inserida. A alfabetização, segundo Soares (2004), pode ser entendida como processo de aprendizagem de habilidades necessárias aos atos de ler e escrever, e que acontece juntamente com o letramento, o estado ou condição do

sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita.

Desde a publicação da obra revolucionária *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky (1986), os professores alfabetizadores procuram e experimentam metodologias de ensino que possam transformar a teoria psicogenética em propostas práticas na sala de aula extinguindo, definitivamente, a cartilha de alfabetização. Com os estudos *Psicogênese da Língua Escrita* tornou-se evidente que a criança constrói suas aprendizagens a partir do que já conhece, da sua leitura de mundo (FREIRE, 1989,p. 11) e elabora hipóteses de escrita, sendo possível para o professor identificar em qual nível a criança está desse processo e quais habilidades cada criança precisa desenvolver para a aquisição da leitura e escrita.

Basicamente, os 4 Níveis de escrita são, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), são: 1 - nível pré-silábico: onde escrita e desenho tem o mesmo significado; 2 - nível silábico: a criança começa a compreender que a escrita representa os sons falados e já utiliza uma letra para cada sílaba; 3 - nível silábico-alfabético: a criança percebe que é necessário mais de uma letra para formar uma sílaba; e 4 - nível alfabético: a criança conhece e utiliza todos os grafemas e fonemas, identifica valores sonoros da sílaba, inicia a produção textual e começa a compreender a ortografia das palavras e a importância da escrita na comunicação. Para ampliar a discussão sobre a importância do aporte teórico a respeito do processo de aprendizagem na alfabetização, é importante destacar as contribuições da autora Linnea Ehri. Ehri propõe fases de leitura e escrita a partir da leitura de palavras e não das sílabas, tendo como critério para analisar o processo de aprendizagem na alfabetização o sistema alfabético. Para Ehri, são 4 fases: 1 – Pré-alfabética - A criança não relaciona a fala com a escrita e não decodifica as letras e seus sons correspondentes nas palavras ; 2 - Parcialmente Alfabética - A criança começa a perceber sonoramente letras presentes em palavras, principalmente as vogais ; 3 - Plenamente alfabética - A criança percebe a relação grafema- fonema e conhece o sistema alfabético, portanto já realiza leitura escrita de palavras, porém ainda não tem domínio sobre a ortografia ; 4 - Alfabética consolidada - A criança se preocupa com a ortografia na escrita e realiza leitura automática e fluente.

3 Metodologia

A rima é um dos principais recursos para explorar a sonoridade das palavras num poema, é a repetição regular dos mesmos sons ou de sons parecidos. Sons repetidos em intervalos regulares criam um ritmo, e criam no leitor ou no ouvinte a expectativa de que mais adiante aquele som vai reaparecer, só que noutra palavra.(TAVARES, 2009).

A presente pesquisa tem como elemento de estudo o nível intrassilábico, onde a criança desenvolve a percepção do som da rima. A rima, em especial, produz encantamento nas crianças, ao mesmo tempo em que as levam a refletir sobre a linguagem. Quando as palavras estão soltas, tornam-se mais fáceis de produzir rimas do que quando estão em versos, pois nestes exige, além de relacionar palavras com finais semelhantes, organizá-las corretamente na frase adequando ao contexto verbal em que aparecem. (WOLFF, 2015 Das habilidades de consciência fonológica documentadas na literatura esta parece ser a que mais “joga para fora da palavra” a descoberta verbal de semelhanças sonoras, diferentemente de uma segmentação silábica, ou de um reconhecimento de sílaba inicial (...). No caso das rimas, as palavras estão em relação umas com as outras, dentro de um contexto enunciativo diferenciado, poético. (WOLFF, 2015, p. 17) Segundo a autora, as rimas se referem ao segmento da vogal tônica até o final da palavra, são parte de um dos níveis analisados pela consciência fonológica de segmentos intrassilábicos, possibilita a consciência de segmentos maiores ou menores do que a sílaba, e facilitam o caminho para a criança chegar até a consciência fonêmica, fundamental para estabelecer a relação entre fonemas e grafemas, aspecto essencial para o processo de aquisição de leitura e escrita. A rima é um dos primeiros sons que a criança começa a reconhecer naturalmente as similaridades na fala, logo depois na escrita. As brincadeiras, cantigas de roda, cantigas de pular corda, brincadeiras de mãos, poesias, trazem a rima como uma forma de facilitar a memorização e de construir um ritmo para quem canta e brinca. É uma das habilidades do nível de consciência fonológica intrassilábico, juntamente com a percepção sonora da aliteração (o início da palavra). Pelas infinitas possibilidades de trabalhos e exploração da rima com a cultura popular essa pesquisa se debruça na rima em diversas expressões.

4 Resultados e Discussão

A pesquisa nos bancos de dados Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os descritores: Brincadeiras Populares, Cantigas Populares, Consciência Fonológica, Rima, 30 Educação Infantil e Anos Iniciais, Alfabetização, Manifestações Populares obteve como resultado quantitativo 49 trabalhos publicados. Para organizar os dados e a análise, inicialmente, os trabalhos foram tabulados para identificar os assuntos abordados e se estavam de acordo com os critérios estabelecidos para a pesquisa. Com esse fim, foi criada uma planilha no Excel para listar os trabalhos e organizar em colunas cada tema identificado nas publicações. Ao final da leitura

dos 49 trabalhos foi criada uma planilha com 12 colunas com os temas abordados: 1 - Título, 2 - Alfabetização, 3 - Letramento, 4 - Cantiga ou Brincadeira Popular, 5- Manifestação Popular, 6 - Rima, 7- Aliteração, 8 - Educação Infantil, 9 - Anos Iniciais, 10 - EJA (Ensino de Jovens e Adultos), 11- Tipo de Trabalho, 12- Região da publicação.

Pode-se constatar a maioria dos trabalhos que tratam dos assuntos Cultura Popular, consciência fonológica e rimas foram desenvolvidos com crianças de Anos Iniciais com 43, 65%, seguido de publicações sobre rimas na cultura popular da Educação Infantil com 33,3 %, e por último, sobre a Cultura Popular como Prática Cultural e para a EREER.

De acordo com Moraes (2012) no final da educação infantil e nos três anos do ciclo de alfabetização é o momento em que deve-se iniciar as práticas de consciência fonológica, de modo que o ensino de língua mãe esteja conciliando com o processo de reflexão sonora das sílabas e letras e com as práticas de leitura e produção Textual.

O percentual de 33, 3% de trabalhos realizados na Educação Infantil evidencia que há uma preocupação dos professores e pesquisadores em desenvolver a consciência fonológica da rima na Educação Infantil através de brincadeiras e cantigas da Cultura Popular Brasileira. Dentre as expressões da cultura popular brasileira abordadas nesses trabalhos estão: o repente; o cordel, o bumba-meu-boi, as adivinhas, quadrinhas e trava-línguas, as cantigas de roda e as brincadeiras populares, que abarcam as mais diversas brincadeiras.

Também é possível aferir que as brincadeiras populares foram as expressões mais recorrentes nos trabalhos analisados. As brincadeiras populares encontradas podem ser divididas em: Brincadeiras da linguagem oral: os trava-línguas, os adivinhas, as quadrinhas, as parlendas e o repente; e as Brincadeiras Cantadas: são as brincadeiras com rimas que são realizadas com movimento, dança ou gestos como por exemplo a brincadeira “lava, lavadeira”, que é uma brincadeira cantada e teatralizada com gestos que imitam o trabalho de uma lavadeira.

Segundo Gaspar (2010) as cantigas de roda são canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. “As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança.” (GASPAR,2010, p. 11). Portanto, pode-se considerar como práticas culturais importantes para serem desenvolvidas na Educação Infantil e Anos Iniciais.

5 Considerações Finais

Essa pesquisa se propôs a identificar como a cultura popular brasileira pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica da rima. A cultura popular é entendida neste estudo com múltiplas linguagens, desde a brincadeira de roda que faz parte da cultura da infância brasileira até as manifestações populares que surgem em comunidades. Na primeira análise foi possível identificar diferentes possibilidades de trabalhar a consciência fonológica da rima na sala de aula, com as cantigas e brincadeiras presentes em projetos ou no cotidiano da sala de aula, entretanto no decorrer da pesquisa também pode-se perceber a vasta cultura popular brasileira deve ser reconhecida como uma estratégia de formação humana, pois dentro da cultura popular também é possível conhecer o Brasil. Pode-se perceber que os professores alfabetizadores precisam construir seu repertório de brincadeiras e cantigas tanto quanto se apropriar da teoria que embasa as metodologias de alfabetização.

A palavra é brinquedo, quando ela está sendo explorada, rimada, segmentada, transformada, vivenciada cotidianamente pelas crianças, nos mais variados gêneros da tradição oral como as (quadrinhas, trava-línguas, adivinhações, cantigas) e nas brincadeiras cantadas, em roda, de mãos dadas, nos gestos e teatralização. É possível considerar que quando a criança está exposta a cantigas e brincadeiras cantadas no seu cotidiano, cria intimidade com sua língua materna e através dela consegue perceber a diversidade de sons presentes nas palavras, com alegria, com interação e utilizando todo o corpo em movimento para entrar na roda e aprender.

A alfabetização é um processo primordial na formação humana, pois com ela se constrói a reflexão sobre a palavra dita, o que se pensa e como se escreve o que se diz e o que se pensa. Não está limitado aos aprendizados escolarizado, mas a todo o contexto social, econômico, cultural em que os estudantes se inserem.

Considerando essa análise, é importante encerrar propondo uma reflexão sobre as infâncias para os professores, especificamente os alfabetizadores: como as crianças brasileiras gostariam de ser alfabetizadas? Se ouvirmos as crianças, e considerarmos todo o contexto pós-isolamento social que a humanidade vivenciou, vamos encontrar na cultura popular um caminho, não só para o desenvolvimento da consciência fonológica, mas para as relações, para as emoções, para o fortalecimento dos vínculos, e para a construção de uma sociedade que reconheça a importância da cultura popular do território brasileiro multicultural e pluriétnico do qual cada criança faz parte.

Referências

- ADAMS, M. J. et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. 131 p.
- BRANDÃO, C. r. in: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Criança, 1991.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil São Paulo: Imprensa Oficial do Brasil, 1988.
- SANTOS, A. CRISTINA, F. Práticas Culturais e a expressão da questão social no ambiente escolar. Rev. Augustus | ISSN: 1981-1896 | Rio de Janeiro | v.24 | n. 48 | p. 49-60 | jul./out. 2019 .
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008
- Caderno brincar : volume 1 : propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil [recurso eletrônico] / [orgs. Juliana Matteucci e Tizuko Morchida Kishimoto; ilustração Estúdio Rebimboca]. — São Paulo : Associação Nova Escola, 2017. Dados eletrônicos (pdf). — (Caderno Brincar ; 1).
- CAPRINI A e BECALLI F. Educação para as relações étnico-raciais : experiências e reflexões / organizado por Aldieris Braz – Vitória, ES : Edifes, 2018.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.
- HARTMANN, I. Cacuriá: dinâmicas de uma tradição dançada. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.
- HORTÉLIO, L. (2014a). Música Tradicional da Infância. Reflexão & Ação. 22(1), 273- 282.
- _____ (2014b). In Silva, L., Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba (pp. 13-19). Carapicuíba, São Paulo: Zerinho ou Um.
- _____, L.. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
- _____, L. In: TOMICH, Ana Luiza Lemos. Lydia Hortélio, uma menina do Sertão: educação musical na cultura da criança. Dissertação (Mestrado - Programa de

Pósgraduação em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2015.

IBGE. (2019) PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO

CONTÍNUA.PNAD Contínua. ISBN 978-65-87201-09-2. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

LEWINSOHN, Ana Caidas. A cena como brincadeira: experimentos com teatro e cultura popular. In: BRONDANI, Joice Aglaes; HADERCHPEK, Robson Carlos;

ALMEIDA, Saulo (Org.). Práticas Decoloniais nas Artes da Cena. São Paulo: Giostri, 2020.

LUCENA, Santos Leandro. A variação e mudança fonética na Língua Portuguesa. Perspectivas contemporâneas de educação / Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

MANZKE, S. M., GONZALES, B., & JESUS, T. S. de A. (2018). Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. Revista Da FUNDARTE, 36(36), p.165–187.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização / Artur Gomes de Moraes. -- 1.ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.

_____, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. 1. ed. São Paulo, SP. Editora Melhoramentos, 2012.

MORANDI, Maria Isabel Wolf Motta; CAMARGO, Luis Felipe Riehs. Revisão sistemática da literatura. In: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES

JÚNIOR, José Antônio Valle. Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. São Paulo: Bookman, 2015. p. 141-172.

Nota Técnica Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças, Todos pela Educação, Fev, 2021. Disponível em: ,

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digitalnota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso dia 20 de setembro.

OLIVEIRA, Vera B. de. SOLÉ, María B. FORTUNA, Tânia R. Brincar com o outro. Rio de Janeiro :Vozes,2010.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 5ª Ed., 9ª reimpressão, 2006.

ROCHA, B. MANKE, S. JESUS, T. Mapeamento das manifestações populares marginais do Rio Grande do Sul. Artigo. Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Pelotas,

Pelotas, 2016.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. O tripé da alfabetização : consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Linguística : revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*. Vol. 15, n. esp (2020), p. 33-43. Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, 2020.

SILVA,(2021a) Bruno Rogério Duarte da Brincadeiras Populares como Práticas Pedagógico-Performativas de Desfolclorização: um estudo entre brincantes,

professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil / Bruno Rogério Duarte da Silva. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.

SILVA,(2021b) Filipe Dias dos Santos. Manifestações culturais populares/ Filipe Dias dos Santos Silva- Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de

Educação a Distância, 2021. 104 p. : il.

SILVA, L.. Cultura da infância, música tradicional da infância. In Jordão, G. et. al. (coords.). *A música na escola* (pp. 146-151). São Paulo: Allucci & Associados

Comunicações, 2012.

SOARES. Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25, p. 5-17. 2004.

_____, Magda. *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

_____, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

TAVARES, Bráulio. *Contando história em versos*, 160 p. - 14 x 21 cm ISBN 978-85- 7326-331-2 2005 - 1ª edição, 2009.

VYGOTSKY,, L. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 4 edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIEIRA, Antônio. *Antônio Vieira: O Cordel Remoçado*. Prod. Roberto Sant'Ana.

Salvador: Platina Produções e Eventos Culturais Ltda., 2005, 1 CD (54 min.)

WOLFF, Clarice Lehnen. *Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos*

das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

1ª CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO.

Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Carta_do_folclore.pdf

NOTA TÉCNICA TODOS PELA EDUCAÇÃO (2021) Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digitalnota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.

<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tempo-de-tela-e-seus-impactos-para-a-saude-de-criancas-e-adolescentes-e-o-tema-do-proximo-papo-em-pauta/>

Panorama Mobile Time/Opinion Box - Crianças e smartphones no Brasil - Outubro

de 2019. Disponível em:
<https://criancaeconsumo.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/panorama-criancas-celulares-out19.pdf> Acesso dia 20 de setembro.