



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

LETÍCIA MOTA DE AGUIAR

**AS CANTIGAS DE RODA COMO ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA - PB

2025

LETÍCIA MOTA DE AGUIAR

**AS CANTIGAS DE RODA COMO ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Linha de pesquisa 2: Teorias Linguísticas e Métodos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

JOÃO PESSOA - PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A282c Aguiar, Letícia Mota de.

As cantigas de roda como estratégias de mediação no processo de aquisição da leitura e escrita em crianças nos anos iniciais do ensino fundamental / Letícia Mota de Aguiar. - João Pessoa, 2025.

118 f. : il.

Orientação: Eliana Vasconcelos da Silva Esvael.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Cantigas de roda. 4. Gêneros textuais. I. Esvael, Eliana Vasconcelos da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.04(043)

LETÍCIA MOTA DE AGUIAR

**AS CANTIGAS DE RODA COMO ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL
Data: 16/12/2025 08:50:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (MPLE-UFPB)
Orientadora



Documento assinado digitalmente
LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS
Data: 16/12/2025 14:08:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (ProfLetras-UFPB)
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente
EDJANE GOMES DE ASSIS
Data: 16/12/2025 11:15:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dra. Edjane Gomes de Assis (MPLE-UFPB)
Examinadora Interna

JOÃO PESSOA - PB

2025

A Deus, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica. A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desse trabalho. Aos meus pais Arnóbio e Socorrinha e minha filha amada Lívia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por está ao meu lado em todos os momentos, me concedendo sabedoria e discernimento.

À minha amada filha Lívia, que é minha força e base de sustentação.

Aos meus pais, Arnóbio e Socorrinha, por sempre terem me apoiado, incentivando meus estudos, e me encorajando em todos os momentos da minha vida. Hoje, sou o resultado de todo o ensinamento que vocês me deram.

Aos meus irmãos (Lidianne e André) e tias (Titiinha e Tia Lulu), que sempre me incentivaram a seguir meus estudos com compromisso e dedicação.

À Secretaria Municipal de Educação, por incentivar os professores do município de Fortaleza à melhoria do desenvolvimento profissional em prol da educação.

Agradeço com muito carinho a minha orientadora professora Dra. Eliana, que sempre me tratou com atenção e acolhimento, me fortalecendo e me direcionando para a maestria deste trabalho. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado, pelas orientações e pelas palavras de motivação e incentivo.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desse trabalho, muito obrigada!

RESUMO

A leitura e a escrita estão presentes em todos os contextos sociais, e as crianças, imersas em diversas práticas, participam, cada vez mais, de um mundo letrado. Contudo, um número significativo de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta dificuldades de consciência fonológica, decodificação e codificação na apropriação das habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, o professor deve desempenhar um papel fundamental, utilizando recursos metodológicos atrativos, como os gêneros textuais, para promover uma alfabetização efetiva em articulação com a concepção de letramento. Visando essa possibilidade, a presente pesquisa tem como objetivo geral promover o incentivo ao uso de cantigas de roda nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para contribuir com a apropriação significativa da leitura e escrita. E como objetivos específicos: explorar concepções teóricas sobre a aquisição da leitura e escrita; discutir como as cantigas de roda podem ser aliadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo; apresentar um caderno pedagógico, com sequências didáticas sobre cantigas de roda para facilitar o aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais da educação básica, ajudando, assim, os professores a utilizarem ferramentas dinâmicas e criativas que possam assegurar uma aprendizagem, satisfatória. Para esta pesquisa tomamos como base as concepções históricas e métodos de alfabetização no Brasil, a partir das contribuições de Soares (2010) e Kleiman (2008). Abordamos os gêneros textuais sob a ótica de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2005), e dialogamos com diversos autores sobre conceitos de cantigas de roda sob a perspectiva de Cascudo (1978, 1988 e 2012) e Melo (1974). Optamos por uma pesquisa de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, para discutirmos e compreendermos que as crianças podem aprender por meios de diversas linguagens e atividades lúdicas, como as brincadeiras de roda. Destacamos, como resultado, o Caderno Pedagógico, através de sequências didáticas com as cantigas Ciranda, cirandinha, A canoa virou e Escravos de Jó, poder contribuir de modo significativo para o sucesso da aquisição do sistema de leitura e escrita. Entendendo-se, portanto, que trabalhar com cantigas de roda nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito pertinente, já que o professor é o agente que transforma a sala de aula em um ambiente letrado, utilizando os textos que circulam na sociedade como ponte para a apropriação do sistema de escrita, criando uma ponte lúdica e culturalmente relevante entre a oralidade e a escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Cantigas de roda; Gêneros textuais.

ABSTRACT

Reading and writing are present in all social contexts, and children immersed in various practices, increasingly participate in a literate world. However, a significant number of students in the early years of Elementary School face difficulties in phonological awareness, decoding (reading), and encoding (writing) when appropriating reading and writing skills. In this context, the teacher must play a fundamental role, using attractive methodological resources, such as textual genres, to promote effective literacy in articulation with the conception of language literacy. Aiming at this possibility, the present research has the general objective of encouraging the use of traditional children's folk songs (*cantigas de roda*) in the initial years of Elementary School classes to contribute to the meaningful acquisition of reading and writing. The specific objectives are: To explore theoretical conceptions about the acquisition of reading and writing; To discuss how traditional children's folk songs can be allies to linguistic and cognitive development; To present a pedagogical workbook, with teaching sequences about traditional children's folk songs, to facilitate the learning of reading and writing in the initial years of basic education, thus helping teachers to use dynamic and creative tools that can ensure satisfactory learning. For this research, we are based on the historical conceptions and literacy methods in Brazil, from the contributions of Soares (2010) and Kleiman (2008). We approach textual genres from the perspective of Bakhtin (1997) and Marcuschi (2005), and we dialogue with various authors on the concepts of traditional children's folk songs from the perspective of Cascudo (1978, 1988, and 2012) and Melo (1974). We opted for research of a bibliographic nature and a qualitative approach to discuss and understand that children can learn through various languages and playful activities, such as circle games/songs. As a result, we highlight the possibility that the Pedagogical Notebook, through didactic sequences featuring the songs *Ciranda, cirandinha*, *A canoa virou*, and *Escravos de Jó*, can contribute significantly to the successful acquisition of the reading and writing system. It is understood, therefore, that working with circle songs (or ring rhymes/singing games) in the early years of Elementary School is highly relevant, since the teacher is the agent who transforms the classroom into a literate environment, using the texts that circulate in society as a bridge for the appropriation of the writing system, creating a playful and culturally relevant connection between orality and writing.

Keywords: Literacy; Literariness; Traditional Brazilian children's songs; Textual genres.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCRFor - Documento Curriculares Nacional de Fortaleza

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 - Atividade inicial da Cartilha Sondré	20
Figura 2 - Atividade da Cartilha Maternal.....	22
Quadro 01 - Hipóteses de Escrita	24
Quadro 02 - Organização geral do Caderno Pedagógico.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL	18
1.1 Concepções históricas e métodos de alfabetização.....	18
1.2 Alfabetização e letramento em perspectivas.....	27
1.3 Formação continuada para professores que atuam no processo de alfabetização.....	33
2. GÊNEROS TEXTUAIS E SUA APLICABILIDADE.....	36
2.1 Concepções de Gêneros Textuais.....	36
2.2 Gêneros textuais como ferramenta para o letramento.....	41
3. CANTIGAS DE RODA: LETRAR CANTANDO.....	45
3.1 A importância da música no ensino.....	45
3.2 Cantigas de roda como ferramenta pedagógica: suas origens e definições	48
3.3 Metodologia da pesquisa.....	52
4. CADERNO PEDAGÓGICO.....	54
4.1 Metodologia do Caderno Pedagógico.....	54
4.2 Proposta de Construção do Caderno Pedagógico.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO.....	65

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita estão presentes em toda parte e nesse contato com o mundo, a criança sente necessidade de ampliar sua forma de comunicação, e situações em que a oralidade e a escrita estão presentes passam a se fazer necessário. Em diferentes contextos sociais, a criança passa a dialogar e a aprender, e o ambiente escolar se torna uma das principais porta de entrada para propiciar ao aluno a reflexão sobre a construção de saberes e seus usos de forma ativa. Neste sentido, Freire (1977, p.22) nos reporta que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Logo, a aprendizagem da língua escrita, em uma sociedade grafocêntrica, é um processo fundamental para a vida da criança e se constitui em uma etapa primordial nos anos iniciais do ensino fundamental que, integrada ao letramento, contribui para a eficácia do ensino e da aprendizagem.

Segundo Tfouni (2010, p.11): “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Desse modo, o ideal é que o processo de alfabetização aconteça nos anos iniciais e que a criança comece a desenvolver a leitura e a escrita nessa etapa.

Ocorre que as crianças se encontram cada vez mais desestimuladas na escola, com aulas, muitas vezes, pouco atrativas ou repetitivas, falta de interesse na atividade proposta, dificuldades na aprendizagem e, por sua vez, necessitam que o professor planeje aulas cada vez mais dinâmicas e que despertem seu interesse. Assim, esta criança que interage em busca de um contínuo de informações, exige professores imbuídos de estratégias lúdicas e criativas. Segundo Melo e Valle (2005), a criança aprende usando diferentes linguagens: o corpo, a música, a dança, o teatro, a oralidade. Ela deve ser incentivada a brincar, ouvir, cantar e dramatizar, pois ao brincar desenvolve a imaginação e criatividade, constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido, aprendendo a tomar decisões e encontrar soluções para problemas. Com isso, é possível entender que a brincadeira auxilia a criança em seu processo de aprendizagem, pois como refletem Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida no desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

É na brincadeira que a criança manifesta diferentes linguagens, assim como aprende a interpretar e representar o real. Todas essas realizações constituem base para a

aquisição da leitura e escrita e o professor é elemento fundamental nesse processo, já que cabe a ele propor atividades significativas que favoreçam essa prática, conforme dispõem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: “O professor deve, então, aproveitar essa grande contribuição que os jogos e as brincadeiras trazem para a educação e inseri-los em suas atividades escolares, conforme os conteúdos propostos pelos PCN” (Brasil, 1997, p. 20).

Inúmeros são os tipos de brincadeiras, e uma delas é a cantiga de roda que Luís da Câmara Cascudo, o maior folclorista brasileiro, contextualizou como um elemento essencial do folclore e da memória cultural brasileira, ligando as cantigas de roda às suas origens multiculturais (indígena, portuguesa e africana).

Entre as práticas lúdicas, as cantigas de roda fazem parte do cotidiano das crianças desde a mais tenra idade, e isso proporciona uma maior familiaridade com esse tipo de gênero textual da modalidade oral. Assim, a partir das cantigas de roda, a criança passa a brincar, se divertir e despertar sua consciência rítmica. A diversidade de culturas no contexto brasileiro proporcionou o surgimento de várias cantigas que refletem a realidade e a cultura de cada região, possibilitando a construção de uma identidade folclórica mediante as cantigas de roda.

Dentre as diversas tipologias das cantigas de roda, podemos destacar as que abordam os conteúdos das letras, com cantigas sobre a natureza, animais e flora; as cantigas de personagens e histórias; as cantigas de desafios e jogos com movimento; cantigas de interação e afeto e as que abordam os tipos de brincadeiras. Portanto, as cantigas de roda não se limitam a uma única categoria, já que se destacam por essa mistura de elementos narrativos, lúdicos e coreográficos, sendo consideradas um gênero literário e musical de alto valor cultural.

Assim sendo, pressupõe-se que as cantigas de roda inseridas dentro do espaço escolar aumentam a capacidade de desenvolver o processo de aprendizagem das crianças, pois, na escola, a criança interage com o outro e se aproxima de um ambiente escrito. No contexto escolar, as crianças são instigadas a aprender a ler e a produzir textos.

É significativo o número de alunos que atravessam os anos iniciais da educação básica com dificuldades fundamentais para a aquisição da leitura e escrita. Nesse processo, o professor é um elemento fundamental, pois a fim de tornar a aula mais atrativa e expandir a habilidade criativa das crianças, pode usar diferentes recursos

metodológicos, propondo atividades significativas, possibilitando com isso, uma educação de qualidade. Como pontua Paulo Freire (1977, p. 69), a “Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transferência do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”. Logo, torna-se importante que a escola possibilite o contato com diversas práticas metodológicas de leitura e escrita, dentre elas o uso dos gêneros textuais.

Nesse contexto, nossa jornada investigativa está profundamente ligada a uma motivação pessoal e profissional, impulsionada pela vontade de observar mudanças significativas na educação, especialmente no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes de escolas públicas em seu processo de aquisição da leitura e escrita. Logo, nos preocupamos com as dificuldades enfrentadas em sala de aula para manter os alunos participativos nas atividades propostas. Essa inquietação aumentou com os desabafos trazidos de outros professores, durante os encontros nas salas dos professores, nas reuniões de formações, cansados de ver seus alunos desmotivados em sala de aula. E assim, vem ao encontro das convicções sobre o que se entende por ser professor como aquele profissional que busca constantemente garantir o sucesso na aprendizagem das crianças, com o desejo de explorar soluções inovadoras e práticas que possam transformar o ambiente educacional, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de forma a promover seu crescimento integral.

Assim, gera-se a necessidade de ressignificar o trabalho em sala de aula, com o uso de uma variedade de gêneros textuais. Ademais, os documentos nacionais que norteiam a educação brasileira como Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) destacam os gêneros textuais como um mecanismo importante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e indicam uma série de objetivos que possibilitem os alunos a serem capazes de desempenhar capacidades críticas e discursivas ao longo de sua formação.

Segundo os PCN os gêneros textuais são o ponto de partida para o trabalho em sala de aula, já que, no ensino, seria, portanto, a oportunidade de levar para o espaço da sala de aula situações reais de uso da língua (Brasil, 1997). Marcuschi (2005) afirma que os gêneros textuais são um tema antigo, contando com pelo menos vinte e cinco séculos de existência. Segundo o autor, os gêneros são incontáveis e realizam-se em diferentes formas comunicativas. Deduz-se, portanto, que o professor deve usar uma grande

variedade de gêneros textuais em suas aulas, a fim de aguçar o interesse das crianças e facilitar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita.

A utilização de gêneros textuais, a exemplo das cantigas de roda, é fundamental no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais, pois à medida que as crianças são expostas aos diversos gêneros textuais, elas compreendem melhor a função social da escrita e as diferentes formas como a linguagem se organiza. As cantigas de roda são um gênero textual riquíssimo, pois sua natureza rítmica e repetitiva facilita a memorização, o reconhecimento de rimas e a percepção de segmentação de palavras, além de promoverem a ludicidade e a socialização, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita um processo mais prazeroso e significativo.

Isso posto, traçamos as seguintes questões de pesquisa: quais as contribuições que o uso das cantigas de roda proporciona no processo de aquisição da leitura e escrita em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? De que modo se daria essa contribuição?

Diante dessas questões levantamos a hipótese de que o uso de cantigas de roda se apresenta como um mecanismo atrativo e pode contribuir para melhorar o processo de aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais, além de auxiliar os professores com estratégias mais dinâmicas no planejamento de suas aulas.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral promover o incentivo ao uso de cantigas de roda em salas de aulas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de contribuir com a apropriação da leitura e escrita de forma significativa. No bojo desse objetivo maior, procuramos alcançar os seguintes objetivos específicos: a) explorar concepções teóricas sobre o processo de aquisição da leitura e escrita; b) discutir como as cantigas de roda podem se tornar aliadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças; c) produzir um caderno pedagógico com sequências didáticas com as cantigas de rodas *Ciranda*, *cirandinha*, *A canoa virou* e *Escravos de Jó*, para o uso em sala de aula, que facilitem o processo de aprendizagem da leitura e escrita em turmas dos anos iniciais da educação básica.

Para situarmos nossa pesquisa diante do tema do uso de cantigas de roda, fizemos um levantamento utilizando a base de dados do Google Acadêmico, no qual foram encontrados alguns estudos que despertam olhares e instigam diálogos sobre a importância das cantigas de roda no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças, que apresentamos a seguir.

Martins e Abreu (2021) em ‘O lúdico na formação de professores de educação infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda’, Revista Educação e Emancipação, tiveram como objetivo mostrar que as cantigas de roda são ferramentas lúdicas que permitem à criança brincar e cantar, bem como, ao brincar e cantar, a criança entra em contato com elementos narrativos e poéticos e que o uso dessas ferramentas lúdicas na prática pedagógica favorece a construção de saberes no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Destaca-se a importância de que sejam abordados temas lúdicos nas formações de professores da educação infantil, já que, fazendo uso de cantigas de roda, a criança pode brincar e cantar, passando a estar em contato com elementos narrativos e poéticos, favorecendo a construção de saberes no processo do ensino e da aprendizagem.

Santos (2010) em ‘Cantigas de Roda: o Resgate Popular na Formação Sociocultural do Aluno’, Universidade de Évora, trouxe uma reflexão sobre como as cantigas de roda eram utilizadas na educação infantil, relatando que o seu uso na instituição de ensino se dava de forma aleatória, sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Teve como objetivos identificar o uso não intencional e aleatório das cantigas de roda na Educação Infantil; argumentar pela importância de o professor utilizá-las com intencionalidade pedagógica e promover as cantigas de roda como elementos lúdicos essenciais para a formação sociocultural e o ensino-aprendizagem. Ressaltamos desse estudo a importância de o professor trazer para o contexto escolar as cantigas de roda como elementos lúdicos vitalizadores do processo ensino-aprendizagem.

Braga (2013) em ‘Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)’, Universidade de Taubaté, objetivou refletir sobre as múltiplas finalidades pedagógicas do uso das cantigas de roda em sala de aula, que incluem desde a atrair a atenção das crianças, despertar o gosto por brincadeiras de roda, desenvolver a linguagem oral e textual e ainda a servir como motivação para a coordenação motora, o ritmo, a atenção e a introdução de conteúdos curriculares. Ressaltou que as cantigas de roda carregam consigo significativas representações sociais de pais e docentes de uma comunidade escolar, sendo utilizadas de forma a atrair a atenção das crianças e a despertar o gosto por brincadeiras de roda. Além disso, salienta que o uso das cantigas de roda em sala de aula pode desenvolver a linguagem na modalidade oral e escrita, seja no trabalho

como motivação da coordenação motora, do ritmo, da atenção e dos conteúdos curriculares.

Em ‘A Importância das Cantigas de Roda para a formação de leitores: relato de experiência numa turma de primeiro ano do fundamental I’, Universidade Federal da Paraíba, Leite, Alves e Vale (2019) tiveram como objetivo mostrar que, ao utilizar métodos e estratégias didáticas adequadas, o professor pode aproveitar as cantigas de roda para estimular a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças, configurando-se como um recurso motivador para a formação de leitores em turmas iniciais do Ensino Fundamental. Concluíram que cabe ao professor utilizar métodos e estratégias didáticas adequadas e motivadoras de aprendizagem e as cantigas se configuram como importante ferramenta pedagógica para o ensino da leitura e escrita, uma vez que as cantigas estimulam a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças.

A partir dos estudos citados, verificou-se que eles retratam a importância de usar as cantigas de roda como recurso metodológico para a aprendizagem da leitura e escrita. Por sua vez, grande parte desses estudos aborda o uso das cantigas de rodas dentro do contexto educacional da educação infantil, mas mostrando uma limitação desse tema nos anos iniciais da educação básica. A partir desta limitação, reconhece-se que a contribuição desta pesquisa consiste em refletir como as cantigas de roda, utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuem para o processo de leitura e escrita das crianças, vindo assim a auxiliar professores interessados nesta temática.

A metodologia adotada na pesquisa é de abordagem qualitativa de natureza bibliográfica. Essa abordagem permite que os pesquisadores possam investigar e compreender os fenômenos estudados a partir de uma perspectiva mais profunda e rica em detalhes (Gil, 2010). Para realizar esta pesquisa, foram utilizados livros, artigos, dissertações, leis, com o propósito de proporcionar informações consistentes sobre o objeto estudado. No que se refere aos procedimentos metodológicos, abordamos, primeiramente, um estudo sobre as concepções de alfabetização e letramento, gêneros textuais e em seguida fizemos uma análise sobre cantigas de roda. Em continuidade, como produto da pesquisa, produzimos um caderno pedagógico onde apresentamos sequências didáticas, a partir do uso de cantigas de roda, para serem usadas em sala de aula a fim de facilitar o trabalho do professor, no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente trabalho está organizado em seções. A seção 1 apresenta, a título de introdução, considerações sobre o problema, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, o estado da arte, a metodologia utilizada e a estrutura do trabalho. Na seção 2, Gêneros Textuais e Letramento, encontra-se a fundamentação teórica, em que os conceitos de alfabetização e letramento, gêneros textuais e cantigas de roda são revisados para compreensão e análise do objeto em questão. Os procedimentos metodológicos estão descritos na seção 3, Cantigas de roda: Construindo a leitura e a escrita através da música, e, em seguida, a apresentação do caderno Pedagógico, constituindo na seção 4. Na seção 5 encontram-se as considerações finais e as recomendações para futuros trabalhos. Concluindo com as referências bibliográficas e anexos.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Nesta seção, serão discutidos conceitos e teorias que fundamentam o estudo bibliográfico proposto nesta pesquisa. Primeiramente, serão abordadas as concepções históricas e métodos de alfabetização, baseados nos estudos da pesquisadora Mortatti (2011) e, em seguida, serão apresentados os conceitos de letramento e alfabetização, a partir das contribuições das autoras Magda Soares (2010) e Ângela Kleiman (2008).

1.1 Concepções históricas e métodos de alfabetização

A trajetória da alfabetização e do letramento no Brasil vem passando por grandes mudanças ao longo do tempo, isso se dá devido aos variados contextos socioeconômicos, culturais e políticos do nosso processo de escolarização. Entender sobre o caminho que a educação perpassou durante o tempo é importante para que o professor possa olhar sua prática pedagógica e enxergar em sua caminhada quais concepções de ensino constituem o seu fazer docente. Vale salientar que serão abordados apenas os aspectos considerados mais diretamente ligados à temática deste trabalho, levando-se em consideração as contribuições teóricas de pesquisadores como Mortatti (2011) e outros.

Em meados do século XIX, ler e escrever era privilégio de algumas pessoas, já que nesse período os contextos culturais, sociais e políticos permitiam o acesso à educação para poucos privilegiados. Por sua vez, no final do século XIX, com a Proclamação da República, o crescimento do capitalismo e a necessidade de uma mão de obra mais qualificada, a alfabetização passou a ser vista como uma necessidade para a inserção no mercado de trabalho e assim seu acesso foi ampliado (Mortatti, 2011).

Foi nesse contexto, conforme destaca Mortatti (2011), que as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a um ensino sistematizado, mais organizado e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados que soubessem usar métodos para se ensinar a ler e escrever. Com isso, buscou-se no Brasil, na década de 1940, democratizar a educação e escolher o método mais eficaz para alfabetizar crianças. Nesse mesmo período, passou-se a discutir que, ao ensinar, os educadores deveriam levar em consideração questões didáticas que priorizassem as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança (Mortatti, 2011).

As mudanças sociais e econômicas de cada época alteravam a maneira como as práticas pedagógicas de educação eram concebidas, assim eram necessárias novas

habilidades por parte dos professores. Dessa forma, fazia-se fundamental discutir maneiras de se escolher um conteúdo e métodos de ensino da leitura e escrita (Soares, 2011). Mortatti (2000) alega que os métodos são alternados, onde um “novo” método desqualifica o método anterior, negando-o e dando espaço para um outro “novo” que qualifica o anterior como “tradicional” e assim sucessivamente.

No decorrer do tempo, diferentes métodos foram surgindo, Soares (2019) explica que os métodos sintéticos e analíticos tiveram sua origem fundamentada por materiais didáticos que desconsideravam os fundamentos psicológicos e linguísticos da aquisição da criança, tendo como único objetivo ensinar a ler e escrever.

Os principais métodos sintéticos eram o método alfabético ou soletração, fonéticos ou fônicos e silábicos, segundo Soares (2015). Assim, a aprendizagem da leitura e escrita se dava primeiramente com o ensino dos sons, depois das letras e, por último, das sílabas. No método alfabético ou soletração, a aprendizagem se iniciava a partir dos nomes das letras, o som produzido e sua memorização. Exigia-se que a criança reconhecesse as letras fora da ordem alfabética. Por exemplo, era ensinada a palavra bola soletrando-se B, O, faz BO e B, A, faz BA e com isso forma BOLA. Por sua vez, esse método recebeu severas críticas por tratar o ensino com atividades repetitivas e de memorização, não aproveitando os conhecimentos prévios de cada criança (Rangel; Souza; Silva, 2017). Ainda hoje esse método é encontrado em algumas práticas.

Soares (2019) menciona que, em meados de 1880, as cartilhas, chamadas *Cartas do ABC*, passaram a ser utilizadas no Brasil para trabalhar atividades embasadas inicialmente em unidade menores (letras) e em seguida, partia para o trabalho com partes maiores (sílabas), para finalmente chegar a palavras e frases. Esse era o método de soletração, “[...] uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, representam os sons da língua” (Soares, 2019, p. 17).

O método fônico ou fonético consistia na relação direta entre fonemas e grafemas, dos sons mais simples para os mais complexos. Primeiramente eram apresentadas as palavras, em seguida, a sua imagem e por último o som. Esse método possibilitava relações diretas entre a escrita e a fala, facilitando a decodificação de textos por parte da criança (Capovilla, et al., 2004).

Já no método silábico aprendia-se primeiramente as famílias de sílabas, em seguida apresentava-se as palavras, partindo das palavras mais simples para as mais complexas. Usava-se em sala de aula cartilhas com as famílias silábicas e assim eram aos poucos introduzidos pequenos textos. Esse foi um método criticado também por conceber a aprendizagem de forma mecânica (Valente; Martins, 2004).

Por muito tempo no Brasil, os métodos sintéticos foram os mais utilizados, o ensino era pautado no método alfabético ou método da soletração, em que era ensinado à criança o nome das letras e a ordem alfabética. Depois passou-se para o método nomeado de silábico, em que eram apresentadas as sílabas no padrão canônico¹, acompanhada de uma palavra e sua respectiva imagem. A seguir, na figura 1, temos o exemplo de uma atividade baseada nesse método.

Figura 1 – Atividade inicial da Cartilha Sondré



Fonte: Disponível em: www.espacoeducar.net. Acesso em 20 de abril de 2025

¹A sílaba canônica é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem, CV. Por exemplo, a palavra BOLA é formada pelas duas sílabas canônicas BO e LA.

Os métodos analíticos eram classificados em: palavração, sentencição e método global. Para o método de palavração, a aprendizagem se dava através da memorização de palavras, sendo desnecessário a sua decomposição em sílabas, letras, fonemas e grafemas (Santos, 2016).

Segundo Rangel; Souza e Silva (2017), o método de sentencição consistia em trabalhar o ensino da leitura e da escrita a partir de frases de acordo com os contextos do aluno e essas ficavam expostas em sala e podiam ser consultadas diariamente. Já no método global era trabalhada a memorização e os entendimentos de contos, para só em seguida serem realizadas a análise das sentenças.

Para entender, de fato, sobre os métodos do processo de alfabetização, Mortatti (2019), apresenta-os considerando quatro importantes períodos relacionados ao ensino da leitura e escrita. Sendo o primeiro deles, que perdurou de 1876 a 1890, definido como a metodização do ensino da leitura, destacando que:

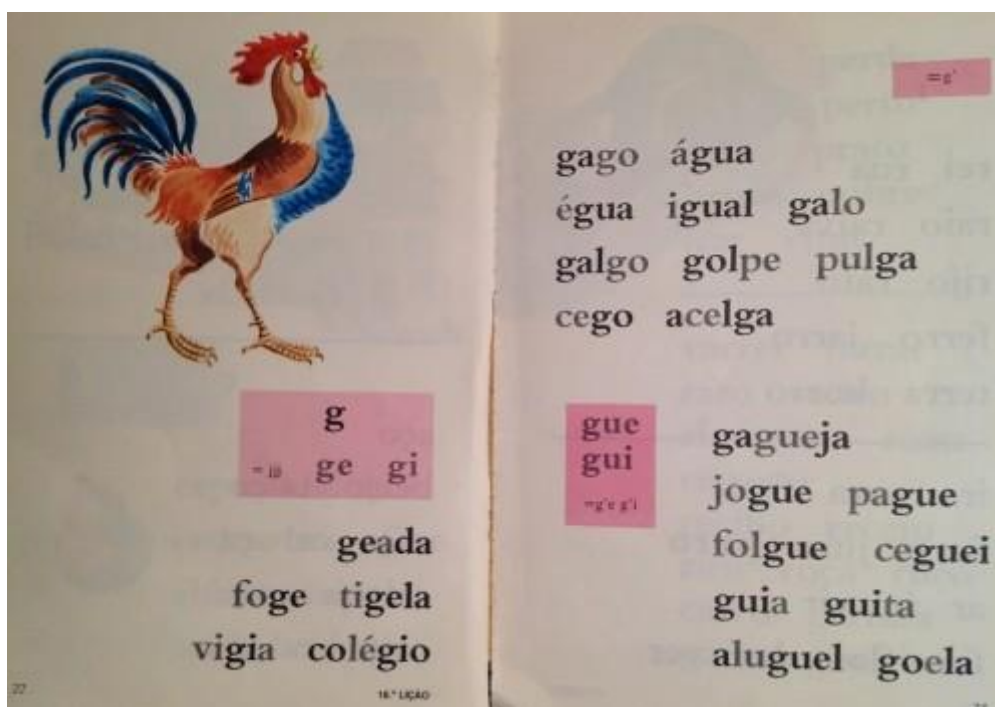
[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, essa se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2019, p. 33).

De acordo com Mortatti (2000), na década de 1880 surgiu o método analítico ou método global, nele a criança aprendia a partir de palavras ou textos com significados. Esse método partia do pressuposto que as crianças aprendiam a ler e a escrever a partir da sua fala.

Nesse cenário, ficou conhecido no Brasil; o método da palavração, ou método João de Deus², que consistia em dar ênfase à repetição da palavra e sua memorização. Vejamos na figura 2 uma atividade baseada nesse método:

² João de Deus foi um poeta e pedagogo de naturalidade portuguesa. Criador da Cartilha Maternal, um material pedagógico que foi publicado em 1876 e tinha como objetivo o ensino de leitura para crianças, sendo bastante utilizado no Brasil na década de 1880.

Figura 2. Atividade da Cartilha Maternal



Fonte: Disponível em: <https://criacria.wordpress.com> Acesso em 20 de abril de 2025

Mortatti (2019) relata que se criou uma disputa entre aqueles que defendiam o “método João de Deus” e aqueles que permaneciam utilizando os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico. Com isso, criou-se uma tradição: o ensino da leitura passou a ser trabalhado como uma questão de método, ou seja, enfatizou-se como ensinar metodicamente relacionado com o que ensinar. “O ensino de leitura e escrita passou, então, a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística” (Mortatti, 2019, p.34).

A segunda fase, marcada pela instauração de uma nova ordem econômico social, o movimento republicano, passou a utilizar cartilhas nas escolas como proposta de modernização. Conforme Franco e Raizer (2012), esse período foi denominado como A institucionalização do método analítico. E assim, a cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como um método moderno e resumido para alfabetizar, sendo usada como suporte em seus planejamentos. Mortatti (2006) alerta que foi no final da década de 1910 que o termo ‘alfabetização’ começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

De acordo com Sganderla e Carvalho (2010), por volta de 1933, começou a ser utilizado em sala de aula os “testes do ABC”, criado por Lourenço Filho, a fim de medir a maturação de uma criança para a alfabetização, onde a partir dos resultados seria possível classificá-la e organizar as classes a partir de critérios de agrupamento em classes homogêneas, visando com isso diminuir o número de alunos reprovados. Assim, as salas de aulas eram divididas de acordo com as aptidões das crianças para aprender a ler e escrever, “Classe forte para os inteligentes, classes fracas para os que [tivessem] mais dificuldade [...]” em seguir o desenvolvimento da turma (Sganderla; Carvalho, 2010 p. 11).

Dessa forma, foi se iniciando no Brasil a organização das séries por ciclos, segundo os quais “[...] a 1.^a série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido à 2.^a série” (Soares, 2012, p. 14). Nesse mesmo período, o fracasso das escolas no processo de alfabetização passou a ser questionado, dando origem ao quarto momento da alfabetização, denominado de Desmetodização do ensino (Franco e Raizer, 2012).

A utilização dos métodos analíticos não solucionava os problemas de ensino e aprendizagem da leitura, apesar de os defensores do método analítico continuarem alegando que esse era o método mais indicado para o ensino da leitura. Assim, muitos professores começaram a buscar novas soluções que visassem solucionar os problemas de aprendizagem. Por sua vez, outros professores tentaram conciliar os dois tipos básicos do método analítico e sintéticos, nomeando-os de métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), defendendo que esses eram mais eficientes. Contudo, a relativização dos métodos foi aumentando e, mais restritamente, foi se dando preferência pelo método global (de contos), alegando que a criança conseguia estar exposta a leitura de textos significativos, com o foco na compreensão global (Mortatti, 2019).

Mortatti (2019) destaca que esse momento ficou conhecido como “alfabetização sob medida”, ressaltando:

Nesse terceiro momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, fundou-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina. As questões de ordem didática, portanto, encontra(va)m-se subordinadas às de ordem psicológica (Mortatti, 2019, p.38).

Assim, a aprendizagem da criança envolvia obrigatoriamente uma questão de “medida”, onde o ensino deveria ser subordinado, conforme a citção, ao nível de maturidade das crianças, e a escrita tratada como uma habilidade, que deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura (Mortatti, 2019). Uma vez que “o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e escrita” (Soares, 2019, p. 19).

Mortatti (2006) informa que, nesse período, passaram a ser discutidas práticas as quais os métodos de ensino eram pautados na aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), onde o uso de cartilhas e práticas tradicionais passaram a ser menos utilizadas, valorizando-se, assim, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, baseada no construtivismo.

É nesse contexto que Ferreiro e Teberosky (1999) defendem uma nova visão do processo de aquisição da língua escrita pelas crianças, focando nas operações cognitivas envolvidas. Segundo essa perspectiva, as crianças passariam pela construção de diversas hipóteses ou níveis de compreensão da escrita antes de dominarem o sistema alfabético.

Logo, segundo essas autoras a consciência fonológica se articula com as hipóteses de escrita, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Hipóteses de escrita

Hipótese de Escrita (Ferreiro/Teberosky)	Nível de Consciência Fonológica Envolvido	Conclusão da Criança	Exemplos de escritas:
Pré-Silábica	Baixa ou nula consciência das unidades sonoras (sílabas/fonemas). O foco é nas características gráficas (quantidade e variedade mínima de letras).	A escrita não tem relação direta com o som da fala, importando a forma gráfica.	GAOLNVA para BONECA; TARESK para CARRO.

Silábica (sem valor sonoro)	Início da consciência silábica . A criança começa a perceber que a escrita representa a fala, mas ainda não se preocupa com a relação som e letra.	Para cada sílaba utiliza uma letra qualquer.	AL para BONECA; PA para CARRO.
Silábica (com valor sonoro)	Consciência silábica evidente . A criança avança ao tentar usar uma letra que corresponda ao som daquela sílaba (geralmente uma vogal ou consoante dominante).	Para cada sílaba utiliza a letra que tem o som mais forte.	BEA para BONECA; KO para CARRO.
Silábico-Alfabética	Consciência Fonêmica emergente . A criança começa a desmembrar algumas sílabas em fonemas, mas ainda mantém a lógica silábica em outras.	Uma sílaba precisa de mais de uma letra.	BOEK para BONECA; CAO para CARRO.
Alfabética	Consciência Fonêmica consolidada . A criança compreende que a escrita	Cada som de uma sílaba tem uma letra correspondente.	BONEK para BONECA; CARO para CARRO

	representa os fonemas (unidades sonoras mínimas) da fala. O foco passa a ser nas convenções ortográficas.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Ferreiro e Teberosky (1999).

Diante dos dados apresentados no quadro 1, podemos considerar que Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que as crianças percorrem estágios conceituais (hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) ao tentar compreender como o sistema de escrita representa a fala.

Cumprir destacar que as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) utilizam o termo *Consciência Metalinguística*, defendendo a ideia³ de que o treino não deva ser um ato isolado e que a evolução dessas hipóteses está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento gradual da consciência fonológica.

Assim, é nesse cenário que se tem o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Impulsionado pela “revolução conceitual”, o quarto período, conceituado como desmetodização, referenda uma alfabetização sistematizada e focada no ensino a partir da perspectiva do letramento (Mortatti, 2019).

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Moratti, 2019, p.39).

Nessa conjuntura iniciou-se uma disputa entre os defensores do construtivismo, incluindo os “não confessos”, os dos métodos misto, das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade (Mortatti, 2019). “E tem-se a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável,

³ Vale destacar que há pesquisas, na Aquisição da Linguagem, que vão de encontro a essa afirmação, questionando essa afirmação.

por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre tantas outras iniciativas recentes” (Mortatti, 2019, p.40).

Nestas premissas, diante dos métodos apresentados, é necessário que seja levado em consideração não apenas o método a ser utilizado, mas também a maturidade da criança e o seu conhecimento de mundo, tendo em vista que é desejado que no processo de alfabetização se pense na representação alfabética da linguagem e no fim a que se deseja alcançar. Ferreiro (2013), ao destacar que, para que o processo de alfabetização obtenha êxito, é necessário que haja formações adequadas e comprometimento por parte dos professores, que eles sejam capazes de reconhecer as características da sua turma e as habilidades dos alunos, para então planejar atividades significativas e contextualizadas que levem os educandos ao sucesso em seu processo de letramento e alfabetização.

Foi nessa fase que estudos sobre o construtivismo passaram a ser discutidos e implementados em várias escolas do Brasil, onde alfabetizar não era mais suficiente para se tornar um sujeito letrado. Foi esse o momento que chegaram ao Brasil as discussões sobre letramento, assunto que abordaremos no tópico seguinte. Assim, se faz necessário compreender como os conceitos de alfabetização e letramento têm sido compreendidos e teorizados por autores como Soares (2003; 2010; 2011 e 2012) e Kleiman (1995; 2008).

1.2 Alfabetização e letramento em perspectivas

É durante o período da alfabetização que a aprendizagem da leitura e da escrita devem ser desenvolvidas, a fim de que o sujeito possa fazer uso das práticas de leitura e escrita nos mais diversos contextos em que esteja inserido. E é nesse cenário que discussões sobre o fracasso da alfabetização passou a ser discutido não somente por educadores, mas por vários outros segmentos da sociedade, chegando, dessa maneira, ao Brasil, na década de 1980, o conceito de letramento. Segundo Kleiman (1995), o letramento exige que o indivíduo saiba como articular o significado em diferentes práticas sociais, atingindo objetivos específicos (como escrever um bilhete de reclamação, um e-mail formal ou ler uma bula de remédio).

Paulo Freire (1987) explica:

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada

por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1987, p. 11-12).

É importante notar que Freire popularizou o termo "alfabetização" (e não "letramento", termo este que só se popularizaria mais tarde) com um sentido já crítico e socialmente engajado, o que o aproxima do que hoje chamamos de letramento.

Portanto, ao iniciar este diálogo, é salutar observar que os conceitos de alfabetização e letramento são compreendidos de maneiras diferentes por muitos educadores em sua prática pedagógica e na literatura de alguns estudiosos da temática. Nessa direção, a fim de subsidiar a apropriação conceitual destes termos, buscar-se-á tecer alguns diálogos a partir de escritos de Soares (2003; 2004; 2010; 2011 e 2012) e Kleiman (1995; 2008).

A discussão sobre a temática da alfabetização, definida por assim dizer, como aprendizagem inicial da leitura e escrita não é um assunto novo, por sua vez, essa temática na perspectiva do letramento é algo que remota às três últimas décadas em nosso país. Podemos observar que também é nesse período que, inúmeras pesquisas demonstram resultados de fracassos nos processos da alfabetização de crianças dentro de um contexto escolar, o que pode ser evidenciado pelos resultados das avaliações nacionais e estaduais.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é uma avaliação coordenada e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação - MEC, abrange escolas públicas e, de forma amostral, escolas privadas de todo o Brasil. Seu principal objetivo é realizar um diagnóstico da educação básica no país como um todo, em todos os estados e municípios, para que o governo possa planejar e implementar políticas educacionais.

Os resultados do SAEB (médias de proficiência) são o principal componente para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, juntamente com as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) do Censo Escolar. Por sua vez, é importante notar que, embora seja parte do SAEB, o resultado do 2º ano não é usado diretamente no cálculo do IDEA da escola. A função dessa avaliação é primordialmente diagnóstica, servindo como subsídio fundamental para redes de ensino e escolas monitorarem o sucesso das políticas de alfabetização e planejarem intervenções pedagógicas.

O INEP publicou em seu site o Indicador Criança Alfabetizada na Rede Pública, conforme os dados de 2023, refletindo o estágio atual do país no processo de alfabetização, estabelecendo metas ambiciosas para os próximos anos. Em 2023, o resultado nacional apontou que 56% das crianças da rede pública foram consideradas alfabetizadas. Embora este seja o dado oficial do SAEB para essa etapa, o resultado do sistema estadual de avaliação em 2024 já indicou um leve avanço, com 59,2% de crianças alfabetizadas.

O país busca a melhoria contínua, sendo que a meta nacional de curto prazo para 2024 era atingir 60%. Contudo, o grande objetivo é que, até 2030, toda criança ao final do 2º ano do ensino fundamental esteja plenamente alfabetizada, o que corresponde a um resultado acima de 80% no Indicador Criança Alfabetizada. Para se chegar a esse patamar, o MEC estabeleceu metas anuais progressivas, visando 64% em 2025, 71% em 2027 e 77% em 2029.

O monitoramento dessa evolução é auxiliado pela alta participação dos estudantes na avaliação, que cresceu de 85% em 2023 para 87% em 2024, conferindo maior confiabilidade aos resultados. A escala de níveis de alfabetização utilizada na avaliação ajuda a detalhar o desempenho, classificando os alunos em níveis que vão desde "abaixo do nível 1" (até 40% de proficiência) até o "nível 5" (acima de 80%), o patamar ideal almejado. O desafio educacional reside, portanto, em acelerar significativamente o ritmo de aprendizagem para alcançar o patamar de excelência (>80%) nos próximos cinco anos.

Destacamos que, no Município de Fortaleza, o percentual de alunos alfabetizados em 2023 foi de 74%, e em 2024 foi de 74,81%. Na escala de alfabetização se classificou no “nível 5” e com 98,65% de percentual de participação, segundo dados do INEP.

Esses dados mostram que, apesar de um avanço nos índices da alfabetização, incluindo os de Fortaleza, a meta de maior do que 80% vai exigir um esforço tanto de educadores quanto do governo. Nesse sentido, vemos que é necessário implementar políticas de formação contínua, para que se possa alcançar as aprendizagens, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de atingir seu potencial máximo até 2030.

Nesse processo de alfabetização, vale lembrar de que, até o início dos anos 1980 o que se predominava era o foco na alfabetização voltada para aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita, ora alternando por métodos sintéticos, ora analíticos, mas sempre usando estímulos externos (Soares, 2003). Assim, primeiro a criança deveria

ter conhecimento do sistema de escrita para somente depois ler livros, escrever textos etc. Ressaltamos que, com o advento do construtivismo, essa perspectiva foi sendo alterada e mudanças significativas ocorreram na área de educação, como mostram os índices apontados acima. A criança passou a ter menos contato com material artificialmente produzido apenas para aprender a ler, as conhecidas cartilhas, como, por exemplo, ‘Eva viu a uva’ e passou a interagir com práticas reais de leituras e escritas (Freire, 1991).

Assim, o professor precisaria, então, conduzir seu trabalho a partir de situações reais, do cotidiano da criança, sem focar em textos elaborados sem sentido para o contexto escolar. Nesse processo, muitos professores mudaram seu modo de ensinar, pois o construtivismo condenou métodos que enfatizaram o ensino direto e explícito do sistema de escrita, desconsiderando, portanto, métodos “tradicionais” de alfabetização (Soares, 2003). Nesse sentido, foi se espalhando a ideia de que as crianças estão sendo letradas na escola e, portanto, não estão sendo alfabetizadas, conduzindo, assim, ao entendimento equivocado de que a alfabetização é um processo anterior ao letramento (Soares, 2003).

Ainda segundo Soares (2003), as últimas décadas vêm sendo dominadas por uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, pela qual aprender a ler e escrever é aprender a construir sentidos para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios, e a aprendizagem de fonemas e grafemas se daria a partir da interação com a língua escrita. Convém destacar que, em países nos quais o Brasil tinha como referência, França e Estados Unidos, essa concepção holística da aprendizagem foi contestada, defendendo-se que a aprendizagem de fonemas e grafemas constitui etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita.

Ressalta-se que, nas últimas décadas, várias ciências tentaram estudar a aprendizagem da língua escrita, e cada uma delas privilegiava um tipo de facetas dessa aprendizagem e, para cada faceta, um tipo de metodologia era utilizado. Todavia, os conhecimentos que atualmente embasam os processos de aprendizagem da leitura e escrita privilegiando uma ou algumas facetas é um equívoco, conforme afirma Soares (2003):

Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas (Soares, 2003, p.100).

É nesse aspecto que fazem com que letramento e alfabetização se confundam, prevalecendo o primeiro e perdendo a especificidade do último, incidindo em uma das

causas do fracasso escolar nas escolas brasileiras. Ora, assim sendo, precisamos rever esse entendimento e garantir que as diversas facetas da aprendizagem sejam conciliadas, de forma que alfabetização e letramento sejam tratados como processos específicos e articulados (Soares, 2003).

Desse modo, conseguimos compreender que o conceito de letramento está muito mais ligado a uma dimensão social, tendo em vista que habilidades de ler e escrever nos diferentes contextos sociais levam o indivíduo ao exercício da cidadania, possibilitando-o interagir em contextos cada vez mais letrados. Nessa perspectiva, o letramento deve extrapolar o mundo da escrita, ampliando suas práticas para além da sala de aula (Kleiman, 2008). Logo, a autora compreende o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Essa definição que a autora traz é crucial para entendermos o conceito de letramento em sua dimensão social, e para diferenciá-lo do simples alfabetismo, tendo em vista que a escrita enquanto sistema simbólico se refere ao aspecto linguístico e cultural, que carrega significado e que nos permite comunicar ideias, emoções e informações complexas. É, portanto, a organização das letras, palavras e frases para construir sentido e representar a linguagem oral de forma abstrata, é o código que precisa ser aprendido. Já a escrita enquanto tecnologia se refere ao aspecto instrumental e material da escrita, pois envolve os suportes e métodos utilizados para a escrita como por exemplo: papel, caneta, teclado e as regras práticas de sua utilização em diferentes mídias. É, portanto, o meio pelo qual a comunicação escrita acontece e é utilizada na sociedade. Portanto, a distinção feita por Kleiman (1995) é o que permite compreender que o letramento é a capacidade de usar o código escrito de forma funcional e contextualizada nas interações sociais e no exercício da cidadania.

E nesse âmbito, Soares (2003), justifica o surgimento de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, enfatizando:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (Soares, 2003, p. 90).

Pelo exposto, a autora esclarece que precisa existir um equilíbrio delicado entre o "saber ler e escrever" e o "saber fazer uso da leitura e da escrita", já que a alfabetização deve ser ensinada de forma contextualizada, visando o uso social da leitura e da escrita (letramento), e este, por sua vez, só é possível se houver o domínio daquele.

Como assegura Soares (2003, p.16), “Assim, por um lado, é necessário entender que alfabetização - concebida como a aquisição do sistema convencional de escrita - distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais”. A autora destaca ainda que, as ações de alfabetizar e letrar constituem processos cognitivos e linguísticos distintos, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem são diferentes.

O letramento pode assumir duas funções a partir de diferentes perspectivas e contextos os quais o sujeito esteja inserido (Soares, 2010), pois quando o indivíduo passa a se apropriar da habilidade de ler e escrever, teremos aí o letramento em uma função social, já quando o sujeito está imerso em práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, nos deparamos com o letramento em sua função social.

Dessa forma, dentro da esfera escolar, alfabetização e letramento são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes, é, portanto, o caminho para superar os problemas enfrentados na etapa inicial de alfabetização, ou seja, a criança aprende a partir de situações de letramento, em contato com materiais escritos e reais e não artificialmente construídos (Soares, 2003).

Ante o exposto, é necessário que a criança consiga aprender a ler e a escrever com um sentido definido, não apenas exercendo uma atividade mecanizada e repetitiva, apontando que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1987, p.7).

Portanto, o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que favoreça uma aprendizagem significativa para a criança, em que a aprendizagem realizada nos anos iniciais de escolaridade permita que o ensino da escrita e da leitura esteja relacionado com as experiências cotidianas dos sujeitos inseridos em contextos letrados. Torna-se imprescindível que as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula sejam

planejadas e desenvolvidas a partir de práticas de letramento, possibilitando ao educando que adquira habilidades necessárias para o uso efetivo da leitura e escrita.

1.3 Formação continuada para professores que atuam no processo de alfabetização

É comum nas formações continuadas, ouvir professores alfabetizadores reclamando das suas dificuldades em sala de aula, como também, que as formações pouco contribuem para a sua prática pedagógica, além de, muitas vezes, serem repetitivas.

Se avaliarmos esse processo formativo, perceberemos que o fracasso na aprendizagem das crianças pode ocorrer por diferentes motivos, como, por exemplo, pelas implicações incoerentes na prática do ensino da modalidade da escrita da língua, pelo planejamento desorganizado e descontextualizado e por outros aspectos sociais que independem da atuação do professor, a exemplo da infraestrutura da unidade escolar e outros aspectos socioeconômicos que afetam a qualidade de vida das crianças.

Nesse sentido, é importante refletir sobre pontos que envolvem a organização das formações continuadas para os professores, especificamente os de anos iniciais do ensino fundamental, que atuam no processo de alfabetização, considerando que uma formação contextualizada pode levar o professor a um planejamento com práticas mais eficientes de alfabetização e letramento.

Logo, o professor precisa atuar como um agente ativo do processo de ensino da leitura e escrita, organizando e planejando sua prática docente com conhecimento e consciente de seu papel na sala de aula, pois assim destaca Silva (2009, p. 37):

O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Desenvolver um trabalho sistemático significa considerar, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; a previsão do ensino dos conhecimentos complexos para o aluno depois daqueles menos complexos; e a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos que serão ensinados. Espera-se que, orientados por esses aspectos, o trabalho docente produza resultados positivos e duráveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Dessa maneira, como Silva (2009) destacou, o planejamento das aulas precisa estar contextualizado e seguir uma sequência, levando em consideração o conhecimento prévio das crianças, com atividades que estejam adequadas ao nível de conhecimento que foi ensinado.

É nesse sentido que a formação docente deve estar embasada, pois só assim poderá garantir um significado valioso na prática pedagógica do professor. E assim destaca

Soares (2010), afirmando que o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores não deve ser um ato isolado, mas sim uma prática contínua. Para isso, é fundamental que os professores consigam analisar criticamente sua rotina pedagógica, avaliando suas ações e comportamentos em sala de aula.

Nesse mesmo sentido, corrobora Freire (1996, p. 40) quando assevera: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa maneira, é primordial que a prática pedagógica seja constantemente revisada e atualizada nas formações, a fim de melhorar as práticas futuras.

Destaca-se que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 (LDB), art. 87, a capacitação dos professores, seja online ou presencial, é de responsabilidade dos Estados e União. E que cabe ao Ministério da Educação (MEC), promover formações continuadas específicas para professores alfabetizadores, Brasil (1996).

A título de exemplo, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), considerando a importância da formação continuada para o trabalho docente, realiza encontros periódicos mensais (para os professores lotados nos anos iniciais do ensino fundamental), que de acordo com portaria nº 204/2014-SME, emana as seguintes orientações:

Parágrafo Único - A formação continuada de professores é processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Art. 2º-formação continuada será ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, sempre respeitando o período e férias coletivas dos profissionais da educação. Art. 3º- A participação dos profissionais da educação nos eventos de formação continuada oferecidos pela SME será obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais (Fortaleza, 2014, p. 22).

Como podemos ver, a SME de Fortaleza, consciente da importância de formar e orientar os professores, proporciona formações que subsidiam o trabalho docente, a fim de trazer contribuições efetivas à prática de profissionais dos anos iniciais da educação básica, respeitando o direito das crianças a uma aprendizagem inclusiva e equitativa.

E ainda sobre a formação continuada de professores de Fortaleza, a SME criou um documento oficial, o “Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor)”, que foi ofertado a todos os professores da rede municipal no Encontro Formativo inicial do ano de 2025. O referido documento, composto por nove

volumes, tem como objetivo: “[...] garantir o êxito da missão educativa de Fortaleza, que é garantir educação pública com qualidade e equidade, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na redução das desigualdades” (Fortaleza, 2024, p. 09).

Outro fator fundamental a ser apreciado nas formações continuadas é considerar as experiências e realidades de cada instituição escolar, assim vejamos o que diz Silva (2009, p.37):

Um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva e institucional. Assim, as possibilidades individuais precisam sempre estar integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva de cada escola.

Nesse sentido, podemos reconhecer que uma formação docente que respeite a individualização de cada instituição escolar pode assegurar o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades, além de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Outro ponto que merece reflexão, é a necessidade de considerar que nas formações de professores alfabetizadores seja oportunizado momentos de trocas de experiências entre os pares. Já que ao trocar conhecimentos e práticas, possibilita aos professores a ampliação de seu repertório pedagógico, o que pode facilitar no aprimoramento de suas estratégias e, conseqüentemente, melhora a qualidade da sua prática pedagógica, o que conseqüentemente irá impactar na melhoria da aprendizagem dos alunos. E assim, entende Cunha e Krasilchik (2000, p. 10): “A colaboração entre pares permite maior possibilidade de o professor ver nos outros as mesmas dificuldades que ele tem e isso traz efeitos positivos. O apoio fornecido pelo grupo fomenta tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo, especialmente este último”.

A citação de Cunha e Krasilchik (2000) ressalta a relevância fundamental da colaboração entre pares no desenvolvimento profissional de professores, pois na medida que se compartilha suas experiências e desafios, os educadores percebem que suas dificuldades não são isoladas, o que acaba gerando um senso de pertencimento e validação. Dessa forma, não apenas aprimora a prática pedagógica, mas fortalece a confiança e o bem-estar emocional dos professores, elementos essenciais para um ensino eficaz e sustentável.

2. GÊNEROS TEXTUAIS E SUA APLICABILIDADE

Neste capítulo trataremos dos conceitos de Gêneros textuais e suas implicações no processo de alfabetizar, para tanto, nos pautaremos nas perspectivas teóricas de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2005). Primeiramente, analisamos as concepções de gêneros textuais e, em seguida, a sua utilização em sala de aula como facilitadora do processo de alfabetização.

2.1 Concepções de Gêneros Textuais

A linguagem humana é utilizada com objetivos diferentes e se adapta a cada situação. O modo como nos comunicamos e a forma como organizamos nosso discurso variam de acordo com o contexto social e cultural e com o objetivo da comunicação.

Bakhtin (1997) destaca que a utilização da língua se dá através dos discursos (orais e escritos) e esses são marcados por uma intencionalidade na comunicação. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997, p. 280). Assim, podemos utilizar como exemplo a intencionalidade de uma carta, que não é a mesma de uma propaganda, pois cada um desses dois textos utiliza características peculiares, configurando com isso, gêneros distintos.

Bakhtin (1997) salienta que os gêneros do discurso são variados e infinitos, já que a atividade humana é inexaurível. Para ele, os gêneros, devido sua complexa heterogeneidade, são definidos como primários (simples) e secundários (complexos). “Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (Bakhtin, 1997, p. 282).

Ao diferenciar os gêneros primários dos secundários, Bakhtin (1997) destaca que os primeiros se constituem nas interações diárias, naturais, ou seja, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos, romances etc. e, em seu processo de formação.

Para Bakhtin (1997), a distinção entre gêneros primários e secundários tem importância para esclarecer a natureza do enunciado, destacando que

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia [...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (Bakhtin, 1997, p. 282).

O referido autor sustenta a tese de que o enunciado,⁴ seja ele oral ou escrito, é individual, pois reflete o estilo, a intenção de quem fala ou escreve. Por sua vez, nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual (Bakhtin, 1997). Para isso, o autor destaca que, “O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado” (Bakhtin, 1997, p. 285).

Nesse cenário, Bakhtin (1997) postula que os enunciados se transformam na medida que mudanças históricas acontecem, destacando: “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (Bakhtin, 1997, p. 286).

Assim, ao tratar os enunciados como unidades da comunicação verbal, o autor contrapõe a função do enunciado a da oração, já que essa é uma unidade da língua e o enunciado é uma unidade de comunicação verbal (Bakhtin, 1997). Logo, enunciado sob o prisma bakhtiniano dá espaço a alternância dos sujeitos falantes, permitindo que esses assumam uma função responsiva.

É nessa perspectiva que o autor destaca que o enunciado, ao contrário da oração, possui um acabamento, determinado pela possibilidade de resposta do outro, como por exemplo, quando se responde uma pergunta de que horas são, possibilitando assim, uma reação (Bakhtin, 1997, p.300). E a esse critério de acabamento do enunciado, o autor menciona três importantes fatores inseparáveis, que são: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (Bakhtin, 1997, p. 300).

⁴ A noção de enunciado de Bakhtin corresponde à nossa de gênero de textual. Portanto, para este trabalho, como opção terminológica, a expressão “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”, será tratada como “Gênero Textual”.

O tratamento exaustivo do objeto do sentido “varia profundamente conforme as esferas de comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 301). Assim, um enunciado varia conforme o contexto social, histórico e ideológico ao qual o locutor está inserido, onde sua voz reflete e refrata suas experiências. O que torna a perspectiva de o enunciado estar sempre em movimento e, logo, não pode ser tratado de forma fechada ou definitiva.

Já o querer-dizer do locutor, se refere a sua intenção ao falar. Assim, mesmo que uma pessoa tenha uma intenção ao falar, o enunciado pode ser interpretado de outras maneiras pelos ouvintes, já que cada um traz sua própria visão de mundo. Portanto, o sentido final do enunciado é constituído no diálogo entre quem fala e quem ouve, “...sentimos o intuito discursivo ou o querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras” (Bakhtin, 1997, p. 301).

Quanto às formas típicas de estruturação do gênero do acabamento, o autor informa que estão relacionadas à maneira como os gêneros discursivos se organizam e finalizam um enunciado. O enunciado precisa seguir uma padronização, com começo, desenvolvimento e fim. E essas estruturações são historicamente construídas e socialmente reconhecidas, ou seja, o acabamento é um sinal de que o diálogo continua, mesmo que em outro nível. Assim, a finalização de um enunciado aponta que o locutor já informou o que queria dizer dentro daquele contexto, possibilitando com isso a resposta do interlocutor. “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 1997, p. 302).

A partir dessas afirmações, podemos inferir que possuímos um vasto repertório de gêneros, isto é, “...falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (Bakhtin, 1997, p. 302). É por isso que podemos concluir que os gêneros são incontáveis, pois as atividades humanas são infinitas e cada esfera da atividade humana molda sua fala aos diferentes gêneros dos discursos, podendo, portanto, adaptá-los as diversas situações comunicativas da vida social. Para isso, menciona Bakhtin: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1997, p. 303).

Cumpra destacar que, diante dessa gama de gêneros textuais, existem alguns que apresentam formas mais padronizadas, que permitem poucas possibilidades de respostas, como é o caso dos gêneros fáticos e das felicitações, por exemplo. E há os gêneros mais livres, que permitem o uso de discursos mais criativos, como é o caso, por exemplo, do gênero da intimidade familiar. Por sua vez, destaca-se que, mesmo esse uso criativo livre não infere na recriação de um novo tipo de gênero, pois para usar livremente um Gênero, é necessário o domínio seguro dos gêneros (Bakhtin, 1997, p. 304).

Outro ponto que merece destaque é a relação do enunciado com o destinatário, ou seja, a comunicação se dá entre um “eu” e um “outro”, pois, conforme menciona Bakhtin: “Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (Bakhtin, 1997, p. 321). Portanto, ter um destinatário é uma importante particularidade que determina as variações dos gêneros dos discursos, “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (Bakhtin, 1997, p. 326).

Ao analisarmos as contribuições de Marcuschi, um dos mais importantes linguistas brasileiros, podemos destacar que o referido autor entende que os gêneros textuais são formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares:

Caracteriza-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita (Marcuschi, 2005, p.19).

Conforme o exposto, o autor enfatiza que os gêneros textuais não são fixos, já que eles estão sempre se adaptando para atender às formas como as pessoas se comunicam e interagem, o que justifica as variedades de gêneros que temos hoje.

Marcuschi (2005) faz uma breve retrospectiva histórica dos gêneros, revelando que, por volta do século VII A.C., após a invenção da escrita foram multiplicando-se os gêneros, tendo seu ápice no século XVIII, com a Revolução Industrial. Mas que, hoje, com os avanços tecnológicos da internet e novas formas de comunicação, vivenciamos um disparo em novos gêneros orais e escritos.

Como afirmado por Bakhtin (1997) sobre a ‘transmutação’ dos gêneros, Marcuschi (2005) retoma que, apesar do surgimento de novas formas discursivas, os gêneros não

são inovações absolutas, mas sim, uma reconfiguração de outros gêneros. Citando-se como exemplo, o e-mail, que utiliza os padrões de uma carta.

Conforme tratou Bakhtin (1997) de que a comunicação verbal se dá a partir de gêneros discursivos, Marcuschi (2005) também entendeu que o uso da língua se dava através de um contexto social, histórico e cognitivo. Destacando: “É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2005, p. 22).

É nesse cenário que Marcuschi (2005) realiza uma diferenciação entre gênero textual e tipo textual. Para o autor, tipo textual designa uma sequência linguística imbuída de normas gramaticais, como “[...]aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas [...] conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (Marcuschi, 2005, p. 22).

Já a expressão gênero textual é usada para formalizar os textos que se adaptam às funções sociais e comunicativas do dia a dia, com caráter heterogêneo. Assim destaca Marcuschi (2005):

Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio...e assim por diante (Marcuschi, 2005, p. 23).

Dessa forma, podemos considerar que, é através dos textos, que podemos delimitar tipos de sequências tipológicas, ou seja, tipos textuais, e assim caracterizar se um texto é narrativo, argumentativo etc.

Além dessa distinção, Marcuschi (2005) destaca a importância da expressão *domínio discursivo*, usando-a como formas de realizar linguisticamente discursos de acordo com o propósito comunicativo de uma situação específica, como, por exemplo: os discursos pedagógicos, jornalísticos, religiosos etc., enfatizando: “Esses *domínios* discursivos não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastantes específicos” (Marcuschi, 2005, p. 23).

Para tanto, o autor contribui informando a necessidade de não confundir *texto* com *discurso*, pois o primeiro se constitui como um fenômeno empírico linguístico com características materializada em algum gênero textual, enquanto o *discurso* se trata

daquilo que o texto consegue se manifestar em alguma instância discursiva (Marcuschi, 2005, p. 24).

De maneira geral, Bakhtin (1997) considera que os gêneros textuais são tipos de enunciados, relativamente estáveis, que se estabelecem nas diversas esferas da comunicação, permeados por contextos sociais e históricos e influenciados pelas interações humanas. E Marcuschi (2005) aponta os gêneros textuais como formas de ação social para estabilizar as atividades comunicativas, formas essas maleáveis e dinâmicas. É nessa perspectiva que concebemos os gêneros textuais para esta pesquisa.

2.2 Gêneros textuais como ferramenta para o letramento

Como apresentado no tópico anterior, vimos que os Gêneros textuais são inúmeros e que são importantes ferramentas de comunicação. Logo, conhecê-los e nos familiarizarmos com eles é necessário para sua utilização no cotidiano, já que ao nos comunicarmos, seja pela escrita ou pela oralidade, estamos usando diferentes tipos de gêneros. E assim determina a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2018, p. 70).

Na mesma linha, podemos destacar que os gêneros mudam a partir de diversos contextos históricos, políticos e sociais. Assim, ao analisarmos a escrita de uma carta no século passado, observamos elementos linguísticos bem variados.

É nesse cenário que os gêneros textuais podem ser utilizados em sala de aula, tornando-se uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização. Mas é fundamental que, ao ser utilizado em sala de aula, o professor tenha em mente que os gêneros não podem ser ensinados isoladamente. Para isso, Coscarelli (2007, p. 82) destaca que:

A ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste.

Nessa perspectiva, a autora continua esclarecendo que não basta o professor dilapidar as características de um determinado tipo de gênero, como se esse fosse algo

pré-moldado, com um modelo estabelecido. O professor deve mostrar ao aluno que existem os gêneros de leitura e de oralidade, podendo citar como exemplos um bilhete e uma notícia anunciada pelo apresentador do jornal (Coscarelli, 2007).

Logo, o aluno precisa reconhecer, ao ler um texto, não somente a que gênero pertence e quais suas características, ele precisa entender o contexto daquele texto. Como nos ensina Coscarelli (2007, p. 83):

É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto.

Nesse cenário, Bunzen e Fischer (2015, p. 20) reafirmam a importância de que a criança tenha acesso na escola a obras literárias, percebendo que um gênero pode ser explorado de diferentes formas de ler e de se receber e replicar, como ao se trabalhar por exemplo, um poema, que pode ser explorado os “verbos” ou a sua musicalidade e ritmo.

Os referidos autores lembram também: “A escolha dos gêneros, dos autores e dos textos singulares é uma questão importante, assim como a reflexão e planejamento dos modos de ler na escola e sua relação com os modos de ler em outros espaços (livrarias, bibliotecas públicas, em casa, na rua etc.)” (Bunzen e Fischer, 2015, p. 20).

Outro ponto importante foi o destaque que os autores deram sobre como as obras literárias podem ser exploradas, quando trabalhadas com crianças, destacando os diversos recursos que podem ser utilizados:

As obras literárias para crianças também são multimodais, ou seja, exploram as múltiplas linguagens. É possível pensá-las como uma combinação de recursos verbais e não verbais (gestos, sons, cores, imagens, design gráfico, texturas, traços entre outros) que convivem de forma híbrida ou sincrética em diferentes textos ou ambiências midiáticas, a fim de construir um todo significativo em que as linguagens podem se sobrepor, complementar, duplicar, estender, ampliar e articular para expressar sentidos específicos (Bunzen e Fischer, 2015, p. 22).

Considerando o que foi apresentado, percebemos que os livros infantis são multimodais, pois eles usam diversas formas de comunicação ao mesmo tempo. Assim, eles combinam palavras com elementos visuais, como imagens, cores, design; sonoros,

como músicas ou falas em aplicativos ou plataformas e até táteis, como texturas, o que encanta e prende a atenção e o interesse da criança.

Destaca-se, ainda, que o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula, pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de análise crítica, facilitando o reconhecimento de diferentes pontos de vista, intenções e ideologias que estejam presentes nos textos.

E assim Bandeira e Portilho (2020) avançam na reflexão:

Diversos tipos de gêneros discursivos devem ser apresentados ao aluno, o professor, a partir deles, deve mediar o educando ao questionamento, a polemizar, criar hipóteses, construir críticas positivas e negativas. Assim permitir que o aluno seja sujeito e interaja com e sobre o texto (Bandeira; Portilho, 2020, p.179).

Sendo assim, o professor precisa expor os alunos a vários tipos de textos, além de incentivar o aluno a pensar criticamente sobre o que leu, a fim de que o aluno se torne um participante ativo, que interage e reflete sobre o texto.

Diante disso, um outro aspecto que merece destaque é a necessidade de os professores conhecerem os documentos oficiais que orientam o ensino da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental, pois assim possibilita a criação de práticas pedagógicas eficazes que promovam a inclusão de muitas crianças no mundo da leitura.

É nesse cenário que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que regulamenta o sistema educacional brasileiro, em seu artigo 26, determina que a instituição escolar deve ter além da parte comum, uma diversificada, que garanta a inserção de conteúdos regionais, da cultura e da economia.

Se partirmos para o documento que define o que o aluno deve aprender em cada etapa da educação básica, a BNCC (2018) destaca que, no ensino da Língua Portuguesa, devem ser trabalhadas habilidades que desenvolvam a leitura, escrita e oralidade dos alunos.

Cumpramos destacar que a BNCC (2018) orienta como trabalhar os gêneros textuais de forma contextualizada e significativa. E ainda, que os alunos sejam capazes de, ao utilizar os gêneros textuais, sejam os orais ou escritos, compreender suas características, funções e contextos de uso.

Podemos destacar alguns pontos importantes onde a BNCC referencia o trabalho com o uso dos gêneros textuais, pois vejamos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p.65).

Em síntese, podemos considerar que a BNCC (2018) estimula que as práticas de linguagem envolvam os textos nas diversas semioses e gêneros. Ressaltando que o uso dos gêneros textuais na sala de aula esteja sempre vinculado a situações reais de uso, as suas diferentes esferas da vida social, para que os alunos compreendam sua relevância e funcionalidade. Priorizando com isso as práticas de linguagem.

Isso posto, podemos verificar que a BNCC (2018) propõe um ensino de Língua Portuguesa que valoriza a diversidade de gêneros textuais e que estimula o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos.

No próximo capítulo trataremos sobre como as cantigas de roda podem ser uma ferramenta pertinente e lúdica para o letramento, facilitando o trabalho do professor e o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

3. CANTIGAS DE RODA: LETRAR CANTANDO

Neste capítulo trataremos sobre a importância das cantigas de roda e da música no processo de alfabetização, falaremos também das origens e definições das cantigas de roda, sob a perspectiva de autores como Cascudo (1978, 1988 e 2012), Melo (1974), dentre outros, bem como explicitaremos algumas cantigas de roda que podem ser utilizadas em salas de aula e, por fim, definiremos a metodologia da pesquisa.

No tópico a seguir iremos tratar sobre a música no processo de alfabetização, bem como sobre a contextualização histórica das Cantigas de roda, explanando suas origens e definições a partir dos conhecimentos de teóricos como Cascudo (1988) e trataremos ainda sobre a metodologia que envolve esta pesquisa.

3.1 A importância da música no ensino

A brincadeira faz parte do universo infantil, é um verdadeiro tesouro na vida de uma criança. E a brincadeira de roda é, pois, uma atividade na qual a criança se diverte, usa a imaginação e estimula sua criatividade, conforme determina o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 21).

Assim, podemos considerar que através das brincadeiras, as crianças misturam realidade e fantasia, ativam seus sonhos e se permitem descobrir e explorar o mundo. E cumpre destacar que, apesar do documento acima citar a relação da brincadeira com a educação infantil, devemos considerar que a brincadeira deve ser estendida às séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse cenário, as músicas, brincadeiras e cantigas de rodas podem ser um importante recurso a ser utilizado na escola, permitindo a criança conhecer, valorizar sua cultura e se aproximar de sua família, já que o conteúdo das cantigas é frequentemente compartilhado por familiares e pessoas próximas. E essa não é uma brincadeira nova, pois é transmitida e cantada ao longo das gerações. E ainda, as cantigas de roda oferecem às crianças, em processo de alfabetização, a oportunidade de praticar a escrita e refletir sobre

os significados das letras das canções, auxiliando no desenvolvimento da linguagem oral e da escrita.

A música está presente em nossas vidas desde o ventre materno e exerce forte influência em nosso dia a dia. Desde os primeiros balbucios e canções de ninar, ela se entrelaça ao cotidiano das crianças, moldando percepções, estimulando sentidos e construindo caminhos para a aprendizagem. Em sua essência mais pura, a música transcende o mero entretenimento para se consolidar como um pilar fundamental no desenvolvimento humano. Nas ruas, nas igrejas, nas festas, na escola, a música está presente na formação dos indivíduos.

Os principais elementos da música são: a melodia, o ritmo, e a harmonia.

O que a gente pode afirmar, com força de certeza, é que os elementos formais da música, o Som e o Ritmo, são tão velhos como o homem. Este os possui em si mesmo, porque os movimentos do coração, o ato de respirar já são elementos rítmicos, o passo já organiza um ritmo, as mãos percutindo já podem determinar todos os elementos do ritmo. E a voz produz o som (Andrade, 2015, p. 13).

Conforme o exposto, podemos destacar que os principais elementos da música são: o som e o ritmo e esses são inerentes ao ser humano e tão antigos quanto a própria humanidade. Por isso, a música não é uma invenção, mas uma manifestação de processos biológicos e ações humanas fundamentais.

E assim também declara Weigel (1988) sobre a música:

A música é composta por som (vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio; as vibrações irregulares são denominadas ruídos), ritmo (é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos), melodia (é a sucessão rítmica e bem ordenada de sons) e harmonia (é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons) (Weigel, 1988, p. 10).

Como podemos ver, no nosso dia a dia, somos rodeados por uma infinidade de sons, muitos dos quais mal percebemos de tão acostumados que estamos. Eles nos informam, nos alertam, nos acalmam e nos divertem, como por exemplo: o assóvio do vento, o chiado da chaleira fervendo, o canto dos pássaros, as buzinas. Por sua vez, o homem organiza os sons, dá ritmo e adapta sua duração, criando a música.

Os PCN (Brasil, 1997, p. 71) defendem o uso da música incluindo suas inúmeras colaborações para a fase de alfabetização, pois ele traz algumas sugestões de textos para o trabalho com linguagem oral e escrita, tais como, as canções, quadrinhas, trava-línguas, as parlendas, piadas; entre outros. Desse modo, podemos considerar que o trabalho com

a música em sala de aula está presente nas cantigas, parlendas, quadrinhas, pois se relacionam com a linguagem musical, visto que apresentam rimas, versos e recursos sonoros na sua produção.

Compreendemos que o uso da música em sala de aula é uma importante ferramenta na aprendizagem das crianças, conforme consta na BNCC, no “campo da vida cotidiana” na orientação de uso de canções e cantigas de rodas. Além disso, este campo de atuação está relacionado à “[...] Participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (Brasil, 2018, p. 102), e a música faz parte desse cotidiano. A BNCC (Brasil, 2018), assim, reconhece que a música e suas letras são importantes ferramentas para desenvolver a capacidade de leitura e escrita dos alunos, bem como, sugere que o professor trabalhe com cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros textuais.

A música tem um papel fundamental no processo de alfabetização das crianças, conforme destaca Feier e Gedoz (2015):

Na alfabetização e no letramento é importante educar com a música porque a criança tem a capacidade de compreender o progresso da linguagem musical dentro da língua oral, transmitido através da experiência e da convivência adquiridas e repassadas novamente pelos professores (Feier e Gedoz, 2015, p. 05).

Nessa perspectiva, consideramos que o processo da leitura pode ter a música como uma aliada, pois cantando a criança repete as frases entoadas, direciona sua atenção, trabalha a oralidade e a escrita e se envolve no contexto musical de uma forma criativa.

Ensinar a ler cantando é uma estratégia significativa e eficaz para as crianças por uma série de razões que vão muito além de tornar o aprendizado divertido. A música, por sua natureza, ativa múltiplas áreas do cérebro, tornando o processo de alfabetização mais significativos, já que as letras das músicas frequentemente contam histórias ou expressam ideias e isso contribui para que as crianças atribuam significado às palavras e frases. Além de ser um estímulo à memória e ao ritmo, as canções possuem uma estrutura rítmica e melódica que facilita a memorização. Assim, os alunos conseguem internalizar com mais facilidade sons, sílabas e palavras de forma mais fácil quando estão associadas a uma melodia e a um ritmo.

3.2 Cantigas de roda como ferramenta pedagógica: suas origens e definições

Como exposto no tópico anterior, a música faz parte da vida das pessoas e está presente em diversas ocasiões, quando o bebê está na barriga de sua mãe, por exemplo. A música é um importante instrumento que leva as crianças a interação com os outros, além de promover o desenvolvimento de diversas habilidades. Para isso Nogueira (2013) destaca:

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas: ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (Nogueira, 2013, p. 1).

Como assevera o autor acima, através da música, as crianças podem dançar, participar de brincadeiras de roda, seguir a melodia e se encantar com as cantigas. Mas, ao questionarmos sua origem, não teremos uma data definida para citar.

Segundo Cascudo (1988), a origem das cantigas de roda ainda permanece um mistério, pois o que se sabe dela é que na antiguidade eram uma das formas de entretenimento para os adultos e que, com o tempo, foram se adaptando às diversas culturas e sofrendo transformações, evoluindo para se tornarem brincadeiras populares.

Para Melo (1974) as cantigas de roda têm sua origem advinda das manifestações culturais dos povos indígenas, africanos e europeus, que povoaram todo o território brasileiro. Nesse mesmo entendimento, Cascudo (1988) relata que as cantigas de roda sofreram a influência dos povos indígenas, portugueses e africanos.

No mesmo entendimento (Santos, 2010, p. 19), afirma que:

Todas essas manifestações têm origens em outros países que em épocas passadas foram trazidas ao Brasil e aqui permaneceram como herança cultural até os dias atuais, carregadas de valores, visões e comportamentos diferentes, guardados na lembrança do povo brasileiro.

Desta feita, podemos considerar que os povos originários que já viviam aqui no Brasil, antes da colonização, com seus costumes e tradições, utilizam suas músicas e manifestações nos rituais e festas, permanecendo até os dias atuais.

Para Melo (1974) as cantigas de roda têm sua origem advinda das manifestações culturais dos povos indígenas, africanos e europeus, que povoaram todo o território brasileiro. Nesse mesmo entendimento, Cascudo (1988) relata que as cantigas de roda sofreram a influência dos povos indígenas, portugueses e africanos.

Nesse cenário, podemos considerar que as cantigas de roda ou brincadeiras de roda, vindas de Portugal, são práticas comuns no Brasil, fazendo parte do folclore brasileiro, assumindo, devido a pluralidade de cultura, muitas variações. “O Brasil um país pluriétnico e multicultural e tem uma literatura oral densa e rica, constituída de um acervo lúdico e extraordinário que atravessa gerações” (Braga, 2013, p. 78).

Em vista do que foi dito, realçamos que o Brasil é um país com muitas etnias e culturas diferentes, e por isso possui uma literatura oral muito vasta e valiosa. Essa literatura é como um tesouro de histórias, brincadeiras e conhecimentos que são passados de uma geração para outra, de boca em boca.

Cascudo (1978) destaca que apesar das letras das cantigas de roda serem, muitas vezes, trocadas por outras palavras, como as crianças fazem, perpassam de geração a geração, “apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis” (Cascudo, 1978, p. 676). Portanto, as cantigas de roda, mesmo que modificadas pelas crianças com outras palavras ou cantadas de formas "engraçadas", garantem que a essência da cantiga continue viva e passe adiante.

De fato, as cantigas de roda perpassam gerações e guardam doces memórias em muitos de nós, possuindo uma melodia e letras que são repetitivas e de fácil memorização, pois assim explicita Silva (2020, p. 7): “As rimas são importantes recursos mnemônicos para as crianças, e estão presentes nas narrativas orais quanto nas cantigas. São heranças da oralidade”.

Referindo a essa questão, consideramos que as cantigas de roda são importantes meios de encantar as crianças, com sua letra simples e de fácil memorização, envolve os pequenos, despertando o interesse na melodia e envolvendo-se na brincadeira. E, nesse mesmo entendimento, explana Silva (2011, p. 4):

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. A música é um dos melhores meios de expressão e socialização do ser humano, quando trabalhada e explorada de maneira organizada e orientada (Silva, 2011, p. 4).

Pelo exposto, destacamos que as cantigas de roda, além de serem importantes para entender a cultura de um lugar, nos revelam os costumes, o dia a dia, as festas, comidas, brincadeiras, a natureza e as crenças das pessoas.

As cantigas de roda também são conhecidas como cirandas de roda. Cascudo (2012) assim conceitua a ciranda:

Dança infantil, de roda, vulgaríssima no Brasil e vinda de Portugal, onde é bailado de adultos. [...] Música e letra são em maior porcentagem, portuguesas, e uma das rondas permanentes, na literatura oral brasileira, atestando a velha observação de que as cantigas infantis são as mais difíceis de renovação por que as crianças permanecem conservadoras, repetindo as fases de cultura peculiares a esse ciclo cronológico (Cascudo, 2012, p. 208).

Na citação, Cascudo explica que as cantigas de roda infantis são muito comuns no Brasil, mas vieram de Portugal, onde eram danças para adultos e que como tradições foram sendo vividas e dançadas também pelas crianças.

Um aspecto que merece atenção é a reflexão que Sousa (2012) traz sobre temas que estão presentes nas cantigas de roda, que em nossa atualidade causa estranheza e descontentamento, como, por exemplo, a cantiga ‘atirei o pau no gato’, que instiga o maltrato do animal. Para isso, a autora usa critérios de classificação para as cantigas de roda, pois vejamos: “na literatura encontramos cantigas de roda classificadas em cinco grupos, a saber: Amorosas, Satíricas, Imitativas, Religiosas e Dramáticas” (Souza, 2012, p. 36).

Cumpramos destacar que a classificação apresentada por Souza (2012) pode possuir diferenças, mas que, em uma mesma cantiga, podemos presenciar elementos que as coloquem em mais de uma categoria, dependendo da perspectiva. Iremos a seguir citar alguns exemplos: Amorosas, temos as cantigas: “Se Essa Rua Fosse Minha” e “Alecrim Dourado”. Para as Satíricas: “A Barata Diz Que Tem” e “O Sapo Não Lava o Pé”. Já para as Imitativas, temos: “Atirei o Pau no Gato” e “Marcha Soldado”. Para as Religiosas: “Capelinha de Melão”. E para as Dramáticas: “Escravos de Jó” e “O Cravo Brigou com a Rosa”.

Diante desses apontamentos, entendemos que a cultura popular brasileira é rica e suas manifestações variam de região para região. Logo, em cada região brasileira encontramos adaptações de cantigas de roda, seja na letra, expressões ou na brincadeira de roda.

Apesar do grande número de cantigas de roda, podemos considerar que as mais conhecidas são: “Ciranda, Cirandinha”, que é uma das mais tradicionais, com uma melodia suave e letra que convida à formação da roda; “Atirei o Pau no Gato”, que embora a letra seja controversa atualmente, por atirar o pau no gato, ainda é muito lembrada, mas muitas vezes com sua letra modificada por “não atire o pau no gato, pois ele é nosso amigo”; “O Sapo Não Lava o Pé”, uma canção divertida sobre um sapo com chulé; “A Barata Diz Que Tem” que menciona as “riquezas” de uma barata; “Borboletinha”, que apresenta uma canção doce sobre uma borboleta na cozinha; “Escravos de Jó”, uma cantiga com um ritmo marcado, que pode ser brincada com um objeto que passa de mão em mão; “Se Essa Rua Fosse Minha”, que mostra um toque melancólico e imaginativo; “Marcha Soldado”, uma cantiga com ritmo militar, que incentiva o trabalho de coordenação motora; “Peixe Vivo”, uma canção que fala sobre a saudade e a impossibilidade de um peixe viver fora da água; “Alecrim Dourado”, que menciona delicada a beleza natural e o aroma do alecrim.

Como mencionado anteriormente, inúmeras são as cantigas de rodas. As apresentadas acima são apenas algumas das muitas cantigas de roda que fazem parte do rico universo cultural popular brasileiro, permeando o imaginário das crianças e proporcionando-lhes muita diversão, além de significativos momentos de aprendizagem.

Diante desse universo de cantigas de roda, cabe ao professor usar sua criatividade e utilizar as cantigas de roda como ferramentas de aprendizagem no processo de leitura e escrita das crianças, explorando o seu caráter lúdico, rítmico e cultural.

Por sua vez, para que isso ocorra, o professor precisa se enxergar como alguém que promove a transformação e espalha a prática da leitura em sala de aula, como observa (Silva, 2003, p. 40): “a maneira pelo qual o professor concebe o processo de leitura orienta toda as suas ações de ensino em sala de aula”.

Portanto, quando o professor propõe um trabalho com as cantigas de roda de forma planejada e criativa, em uma atividade sequenciada, possibilita uma aprendizagem mais lúdica e significativa, permitindo uma interação da criança com o texto, o que facilita a aquisição de habilidades essenciais para o domínio da leitura e escrita.

A seguir serão apresentados os delineamentos metodológicos, com foco na natureza e abordagem da pesquisa.

3.3 Metodologia da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o percurso metodológico escolhido foi a abordagem de natureza bibliográfica, baseando-se na análise de obras publicadas para aprofundar o entendimento sobre a contribuição das cantigas de roda no processo de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentro da abordagem de natureza bibliográfica são utilizados como meios de pesquisas: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes que já foram publicados (Gil, 2017).

Nessa mesma direção observa Fonseca (2002):

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Nesse caminhar metodológico, fizemos uma revisão da literatura. Para isso, selecionamos obras de autores que já pesquisaram sobre o tema em estudo, além de artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, o que nos ajudou apoiando teoricamente o estudo, contribuindo sobre teorias de desenvolvimento da leitura, escrita, gêneros textuais e o uso de cantigas de roda nos anos iniciais da escolarização.

Ademais, Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p.76) nos orientam sobre a revisão da literatura:

A revisão da literatura implica detectar, consultar e obter a bibliografia (referências) e outros materiais úteis para os propósitos do estudo, dos quais temos de extrair e recompilar a informação relevantes e necessária para delimitar nosso problema de pesquisa. Essa revisão deve ser seletiva, porque todo ano em diversas partes do mundo são publicados milhares de artigos em revistas acadêmicas, periódicos, livros e outros tipos de materiais nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, após identificado o tema de nosso estudo, escolhemos especialistas que já estudaram, avaliaram e analisaram diferentes pontos de vista sobre o objeto de nossa pesquisa, com obras já publicadas e consideradas relevantes no meio acadêmico e conseguimos, a partir daí, embasar nossa pesquisa a partir dos fundamentos teóricos.

Corroborando esse entendimento sobre a pesquisa de cunho bibliográfico, nos assevera Macedo (1994, p.13): “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa

científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Além da revisão da literatura impressa, foram utilizados nesse trabalho, pesquisas em sites de pesquisa acadêmica como: Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, além dos acervos digitais de sites das Bibliotecas de Universidades.

Isso posto, passemos no tópico seguinte para a apresentação de um caderno pedagógico, onde apresenta metodologias que podem ser utilizadas em sala, a fim de estimular os professores a trabalhar com cantigas de rodas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, auxiliando o desenvolvimento do processo de leitura e escrita das crianças.

4. CADERNO PEDAGÓGICO

Inúmeras são as demandas diárias dos professores, e muitos deles têm dificuldade em parar, refletir e avaliar sua prática docente, seguindo num ritmo desenfreado, o que acaba prejudicando sua rotina em sala de aula. Assim, o caderno pedagógico, ou sequência pedagógica, como alguns autores nomeiam, é uma ferramenta valiosa que pode auxiliar o professor em diversas dimensões de seu trabalho, desde o planejamento até a reflexão sobre a própria prática, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos.

Desta feita, o caderno pedagógico é o material proposto como produto desta dissertação, destinado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com sequências didáticas de cantigas de roda, contendo práticas de leitura, dinâmicas e exercícios a serem desenvolvidos com crianças entre a faixa etária de 6 a 8 anos. Apresentaremos a seguir a metodologia do caderno pedagógico.

4.1 Metodologia do Caderno Pedagógico

Neste tópico, iremos apresentar o caderno pedagógico, produto proposto nesta dissertação, cujo escopo é auxiliar o trabalho docente dos professores alfabetizadores, a fim de facilitar a mediação de seu trabalho em sala de aula, a partir do uso de cantigas de roda nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

O caderno que será apresentado não terá a intenção de ser um material definitivo, nem que deverá ser aplicado como um modelo de receita a seguir, pois estará aberto a modificações e novos ajustes a depender do contexto que será utilizado, ressignificando, assim, a gestão de sala de aula de cada professor. Portanto, visará contribuir para a ampliação das estratégias dos professores alfabetizadores em sua prática pedagógica e deverá ser utilizado por professores, lotados em turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

A produção desse material foi pensada em razão das dificuldades encontradas ao longo da minha prática pedagógica, ao perceber o desinteresse das crianças em atividades monótonas e rotineiras. Por sua vez, ao contemplar as cantigas de roda em sala de aula, o interesse e envolvimento das crianças era notório e a aprendizagem da leitura e escrita passava a ter um resultado mais significativo.

Importante ressaltar que o caderno pedagógico proposto será disponibilizado na forma de ebook, e sua elaboração tem como suporte teórico as pesquisas bibliográficas realizadas ao longo das aulas do mestrado. A seguir apresentaremos a metodologia utilizada para construção desta proposta didática.

O título “Cantigas de Roda na sala de aula”, estará dividido em duas etapas. Inicialmente teremos uma breve apresentação do material aos professores, com discussões teóricas sobre: leitura e escrita e o gênero textual cantigas de roda. O objetivo desta parte inicial é levar os professores a possuírem um domínio mais amplo do tema, contribuindo com seu aprofundamento teórico. Para a elaboração da etapa II do produto, constará a sugestão de três propostas de sequências didáticas, cujo gênero textual será as cantigas de roda, onde serão apresentadas as cantigas de roda e, em seguida, a orientação de cada etapa de desenvolvimento da sequência didática.

Como mencionado acima, o caderno pedagógico utilizará a metodologia de uma sequência didática, onde será apresentada uma cantiga de roda, com as orientações das estratégias a serem utilizadas e os exercícios que poderão ser propostos.

Portanto, a intenção da criação deste caderno pedagógico é enriquecer o trabalho dos professores alfabetizadores, encorajando-os a utilizarem como metodologias de trabalho, o uso das cantigas de roda, estimulando-os a refletirem sobre a importância de trabalharem com práticas que desenvolvam as habilidades leitoras e sociais de crianças nos anos iniciais da educação básica.

Importante destacar que neste caderno pedagógico serão apresentados outros gêneros textuais como cartaz, mural, cartelas de bingos, regras de jogos, como formas de enriquecer o trabalho do professor, permitindo uma diversidade de gêneros textuais. Essa abordagem contextualizada é crucial porque insere a criança em um ambiente de letramento, onde ela compreende que a escrita possui funções sociais variadas, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

Na subseção seguinte veremos de forma detalhada a proposta de construção do caderno pedagógico.

4.2 Proposta de construção do Caderno Pedagógico

Nesta seção, apresentamos como o Caderno Pedagógico estará organizado. No quadro abaixo, explicamos sua estrutura e a descrição do que compõem cada etapa.

Quadro 02- Organização geral do Caderno Pedagógico

SEÇÕES	DESCRIÇÃO
SUMÁRIO	Apresenta ao leitor as seções e páginas que compõem o Caderno Didático.
APRESENTAÇÃO	Explica o objetivo e a estrutura do Caderno Didático indicando o que será abordado em cada seção.
PARTE I- INFORMAÇÕES TEÓRICAS	
A LEITURA E A ESCRITA	Fala sobre a importância da leitura e escrita nas séries iniciais da educação básica, pautadas nos estudos de Kleiman e Soares.
GÊNERO TEXTUAL: CANTIGAS DE RODA	Trata do conceito do gênero textual cantigas de roda e sua utilização como ferramenta no processo de leitura e escrita, além de destacar o que é possível aprender com o gênero cantiga de roda.
PARTE II – PROPOSTAS DE TRABALHOS COM CANTIGAS DE RODA	
CIRANDA CIRANDINHA	Mostra a letra da música e apresenta objetivos, sugestões de estratégias a serem utilizadas, os recursos e o desenvolvimento da proposta, além de atividades a serem trabalhadas em sala de aula.
A CANOA VIROU	
ESCRAVOS DE JÓ	
REFERÊNCIAS	Cita as referências básicas utilizadas para a elaboração do Caderno Pedagógico.

Fonte: Autoria própria

Como podemos ver, na Parte I trataremos de discussões teóricas sobre a leitura e a escrita, com bases na bibliografia de Kleiman (1995 e 2008) e Soares (2003, 2004, 2010, 2011 e 2012), tendo em vista que reconhecemos a importância de o professor refletir e expandir seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da leitura e escrita na sala de aula. Ademais, na Parte I também discutiremos sobre conceitos de gêneros textuais de acordo com Bakhtin (1997) e Marcuschi (2005), as cantigas de roda, segundo Cascudo (2012), além de citar algumas competências linguísticas, segundo a BNCC (2018), que podem ser apreendidas a partir do gênero cantigas de roda.

Na parte II, trataremos de sugestões didáticas pedagógicas, onde serão apresentadas três estratégias de sequência didática das cantigas de roda (Ciranda, Cirandinha; A canoa virou e Escravos de Jó), bem como sugeridas metodologias para desenvolvimento das atividades propostas. Optamos pela escolha dessas cantigas por serem de conhecimento da maioria das crianças, além de possuírem uma melodia envolvente e que permite a brincadeira de roda, além de estimular movimentos com o ritmo da canção, permitindo assim um trabalho lúdico e atrativo para as crianças. Para concluir essa etapa serão sugeridas atividades escritas, para serem realizadas em sala e em casa junto com as famílias.

Isso posto, percebemos que o caderno pedagógico pode ser um importante instrumento pedagógico que contribuirá com a facilitação de sua prática pedagógica. Por

sua vez, é necessário destacar que os professores precisam muito mais do que material pedagógico para trabalhar em sala de aula, pois é fundamental que seja oportunizado a esses professores formações continuadas. Assunto esse que será abordado no tópico a seguir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação nos ofereceu um apanhado dos principais pontos abordados ao longo estudo, investigando a necessidade e a importância de o professor explorar em sala de aula as cantigas de roda, a fim de facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita em crianças que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa objetivou promover o incentivo ao uso de Cantigas de roda, em salas de aulas dos anos iniciais da educação básica, a fim de contribuir com a apropriação da leitura e escrita de forma significativa. Para isso, exploramos concepções teóricas sobre o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças. E discutimos como as cantigas de roda podem se tornar aliadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Neste estudo percebemos que, a princípio, ler e escrever era um privilégio das classes mais favorecidas, mas com o advento da Revolução Industrial, o seu acesso foi ampliado e a educação passou a ser paulatinamente democratizada o que acabou gerando discussões sobre quais eram os métodos de alfabetização mais eficientes. Assim foram surgindo diferentes métodos de alfabetização.

Considerando o foco construtivista de Ferreiro e Teberosky, também refletimos que a apropriação do sistema de escrita é um processo ativo, onde a criança constrói e testa hipóteses sobre o sistema alfabético, evoluindo de uma visão inicial onde a escrita não se relaciona com a fala (pré-silábica) até o domínio do princípio fonêmico (alfabética).

Quanto a conceitos de alfabetização e letramento, nos embasamos nos estudos de Kleiman e Soares, considerando que a alfabetização se concentra na aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento é o seu uso na prática social, envolvendo os diversos contextos sociais, incluindo os que se encontram fora da escola. Entendo assim que, não basta saber ler e escrever, mas é preciso saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos.

Sublinhamos também neste trabalho a importância da formação continuada para os professores de séries iniciais, entendendo que as formações como um ato que deve ser constante dentro da rotina escolar, que possibilita ao professor a reflexão, junto aos seus pares, de sua prática pedagógica, além de contribuir para a troca de experiências e

enriquecer o planejamento das aulas. Consideramos ainda, a necessidade de ser levado em consideração o contexto escolar no qual aquele professor está inserido.

Corroborando com a teoria de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2005), enfatizamos que os gêneros textuais são de extrema importância para a comunicação humana, tendo em vista que são utilizados como forma de ação social a depender do contexto social que a linguagem é utilizada. Destacamos também que, enquanto Bakhtin evidencia a estabilidade relativa dos gêneros, Marcuschi ressalta a sua dinâmica e plasticidade.

Outro ponto apontando nesta dissertação foi que crianças se beneficiam de um contexto rico, envolvendo vários sentidos ao mesmo tempo, proporcionado pelas cantigas de roda, que desenvolvem habilidades importantes antes da leitura e da escrita. Os professores, ao trabalharem com essas canções, oferecem experiências valiosas com a linguagem oral, que servem como forte alicerce para a aquisição da leitura e escrita. Vimos também que, a musicalidade, o ritmo, a repetição e a diversão presentes nas cantigas tornam o aprendizado mais eficiente e agradável para os alunos.

Por sua vez, é necessário destacar que a progressiva perda das cantigas de roda na trajetória escolar reflete um complexo choque cultural impulsionado principalmente pelo uso da tecnologia. Ao avançar na escolaridade, as crianças abandonam o universo lúdico e são inseridas em um currículo formal que prioriza a escrita e o conteúdo programático, relegando as cantigas a um status de mero passatempo. Essa transição é acelerada pela substituição do repertório folclórico pelo repertório midiático digital. As interações coletivas e físicas exigidas pela roda dão lugar ao consumo individualizado e efêmero de vídeos e jogos nas redes sociais e plataformas de *streaming*. Com isso, as competências sociais e emocionais construídas na base rítmica e corporal da cantiga são enfraquecidas pela predominância de atividades solitárias e passivas. Logo, a falta de reconhecimento do valor intrínseco e multimodal das cantigas de roda na formação integral da criança perpetua sua exclusão progressiva do ambiente escolar e do cotidiano infantil.

Nesse cenário, acreditamos que a proposta didática, produto desta dissertação, o Caderno Pedagógico, pode se configurar com um importante instrumento para ser consultado pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que pode complementar suas estratégias de ensino sobre a aquisição da leitura e escrita a partir de metodologias com o uso de Cantigas de roda.

A presente pesquisa impactou positivamente nossa atividade profissional, passando a compreender as cantigas de roda e a utilizá-las como um pertinente recurso multimodal. Essa nova perspectiva transformou nossa prática, pois podemos observar de forma mais crítica e intencional como as cantigas aceleram o processo de aquisição da leitura e escrita, ao mesmo tempo que constroem a base de competências sociais e emocionais necessárias para a participação plena e futura inserção da criança na sociedade. Isso nos permitiu desenvolver e aplicar metodologias mais eficazes e propositadas para a plena participação e futura inserção da criança na sociedade.

Em suma, consideramos que as contribuições desta pesquisa nos mostram que estimular os professores lotados em séries iniciais da educação básica, a utilizar em sua rotina de sala de aula as Cantigas de roda, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, com experiências que possibilitem as crianças a usarem sua imaginação e criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. **Pequena história da música**. Rio de Janeiro: eLivros, 2015.

ARAÚJO, Ana Paula. **Cantigas de roda**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/> acesso em: 08 abril. 2025

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do Discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BANDEIRA, Marconde Ávila; PORTILHO, Rosiane. **Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino**. Dixa: Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 22, n. 1, p. 171-188, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/dixa.v22i1.13977>

BRAGA, Raimunda Nonata Fortes. **Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté. Taubaté. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/881>. Acesso em: 27 agosto. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador Criança Alfabetizada: Resultados e Metas – Dados da Avaliação de Alfabetização 2023**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados>. Acesso em: 18 de nov. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versao_final.pdf. Acesso em: 02 abril. 2025

BUNZEN Júnior, Clécio dos Santos; FISCHER, Rodrigo. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. In: DUBEUX, M.H.S; ROSA, E.C.S. (ORGS). **Abriu-se a biblioteca: mitos, rimas, imagens, bichos e gente**. Literatura na escola e na biblioteca. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Festas e tradições populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1978.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (organizadoras). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale, 2009. (P. 35 a 58)

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/carla-coscarelli-generos-na-escola>. Acesso em: 01 abril.2025.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Reunião anual da ANPED**, v. 23, p. 1-14, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. Relação entre música, alfabetização e letramento. **Anais da XIII JORNADA CIENTIFICA DA UNIVEL**, Cascavel/PR, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 204/2014**, de 18 de junho de 2014. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, 03 jul. 2014, p. 22.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. In: **SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL**, 2012, Londrina. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletteramento.pdf>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: KLEIMAN, Ângela (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 8, n. 3, p. 487-518, set./dez. 2008.

LEITE, Cynara Maria Dantas Vieira; DE ANDRADE ALVES, Edna Vanessa; DO VALE, Elisabete Carlos. **A Importância das Cantigas De Roda para a formação de leitores**: relato de experiência numa turma de primeiro ano do fundamental I. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA27_ID525_17102019145413.pdf Acesso em: 29 Agosto. 2023

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros Textuais: definição e textualidade. IN: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva; ABREU, Tereza Cristina Diniz de. **O lúdico na formação de professores de educação infantil**: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda. *Revista Educação e Emancipação*, v. 14, n. 2, p. p.535–557, 8 Jul 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17242>. Acesso em: 11 set 2025.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp Digital, Conped, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 11 de fevereiro de 2025.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NOGUEIRA, Mônica Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, v. 5, n. 2, 2003.

SAMPIERE, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Benedita do Socorro Matos. **Cantigas de Roda: o Resgate Popular na Formação Sócio-Cultural do Aluno**. Orientadora: Olga Maria Santos de Magalhães. 2010. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação – Avaliação Educacional, Universidade de Évora, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/14547>. Acesso em: 24 agosto de 2023.

SANTOS, Silvia Caroline. **Análise de métodos de alfabetização em séries iniciais**. Artigo apresentado à Faculdade de Letras, como trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Licenciatura em Português, da Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/11255>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Avani Souza. Cantigas que embalam a infância no Brasil e em Cabo Verde. **Veredas Revista Interdisciplinar de Humanidades**, São Paulo, v. 3, n, p. 1-16, dez.jun. 2020/2021

SILVA, Cleidiane De Oliveira. As cantigas de roda no contexto da educação infantil. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20290>>. Acesso em: 09/04/2025

SILVA, Ezequiel Theodora da. **Leitura em curso**. Campinas: Autores associados, 2003.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ ago., p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011. P.39

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUZA, Ana Sírnia Carneiro de. **Cantigas de roda: em busca de vestígios culturais**. Programa Institucional de Iniciação Científica. Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2012

VALENTE, Fátima; MARTINS, Margarida Alves. Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 193-212, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/141/pdf>. Acesso em: 14 fev.25

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO

CADERNO PEDAGÓGICO

Cantigas de Roda na sala de aula

FORTALEZA

2025

SUMÁRIO

Apresentação Inicial	68
Parte I - Contextualização Teórica	69
Unidade 1 - A leitura e a escrita	69
Unidade 2 - Gênero Textual: cantigas de roda	74
2.1 - Gênero Textual: discutindo as definições	74
2.2 - O Gênero Cantiga de Roda	77
Parte II - Propostas de trabalhos com cantigas de roda para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental	81
Unidade 1 - Ciranda Cirandinha	81
Unidade 2 – A canoa virou	93
Unidade 3 – Escravos de Jô	104
Palavras Finais.....	113
Sugestões de Vídeos.....	115
Referências Bibliográfica.....	116

Apresentação Inicial

Caro (a) Professor (a),

Alfabetizar crianças durante os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é um desafio para muitos colegas professores, por isso, é essencial que as escolas e os professores ofereçam um ambiente lúdico e estimulante, que desperte na criança o desejo em aprender. Dessa forma, este Caderno Pedagógico é um produto educacional resultante do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo objetivo principal é fornecer um material complementar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente que atuam no processo de alfabetização de crianças, oferecendo subsídios que facilitem o trabalho em sala de aula a partir do gênero textual “Cantigas de Roda”. Para tanto, esse caderno pedagógico está dividindo em duas etapas, a primeira parte traz uma contextualização teórica, abordando sobre a Leitura e a Escrita, pautadas nos estudos de Kleiman (1995 e 2008) e Soares (2003, 2004, 2010, 2011 e 2012). Ainda na primeira parte falamos sobre o Gênero Textual Cantiga de Roda e sua utilização como ferramenta no processo de leitura e escrita de crianças em anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das perspectivas de Bakhtin (1997), Marcuschi (2005) e Cascudo (2012). A parte II deste caderno apresenta propostas de trabalho a partir de cantigas de roda (Ciranda, Cirandinha; A canoa virou e Escravos de Jó), com sugestões didático pedagógicas, atividades e metodologias, visando facilitar o trabalho do professor alfabetizador em sala de aula. Apresentamos também sugestões de alguns vídeos que podem enriquecer seu trabalho, com alguns que poderão ser apresentados às crianças.

Caro (a) professor, acreditamos que este material pedagógico possa auxiliar seu trabalho em sala de aula, facilitando a execução de metodologias e atividades que auxiliem o processo de aquisição da leitura e escritas das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos, ainda, de que não se trata de um produto acabado, podendo ser alterado e adaptado conforme a necessidade e desejos de seus alunos. Portanto, desejamos uma boa leitura e aproveitamento do que o Caderno propõe!

✓ Parte I - Contextualização Teórica

Unidade 1- A leitura e a escrita

Caro professor, nessa unidade exploraremos sobre o processo da leitura e escrita, fazendo um breve histórico sobre as concepções históricas e métodos de alfabetização, bem como serão apresentados os conceitos de letramento e alfabetização.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no Brasil tem sido um campo de constante evolução, moldado por transformações socioeconômicas, culturais e políticas. Desde o século XIX, quando a alfabetização era um privilégio de poucos, até os dias atuais, com o debate sobre a integração entre alfabetização e letramento, a educação passou por diversas fases, cada uma com suas concepções e métodos predominantes. Entender essa trajetória é crucial para que os educadores possam situar suas práticas pedagógicas e promover um ensino mais eficaz e contextualizado.

No século XIX, com a Proclamação da República e o avanço do capitalismo, a alfabetização deixou de ser um luxo e se tornou uma necessidade para a inserção no mercado de trabalho. Essa mudança impulsionou a busca por um ensino mais sistematizado e a preparação de profissionais especializados. Na década de 1940, o Brasil buscou democratizar a educação e eleger o método mais eficiente para alfabetizar. As discussões passaram a considerar aspectos didáticos que priorizassem as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança.

Assim, ao longo do tempo, diferentes métodos de alfabetização surgiram e foram alternados, muitas vezes com um "novo" método desqualificando o anterior. Soares (2019) explica que os métodos sintéticos e analíticos, embora fundamentados por materiais didáticos que desconsideravam os fundamentos psicológicos e linguísticos da aquisição da criança, tinham como único objetivo ensinar a ler e escrever.

Os **métodos sintéticos** eram focados na "parte para o todo", incluíam:

- **Método alfabético ou de soletração:** Iniciava com o nome das letras, depois sua memorização e a formação de sílabas e palavras. Recebeu críticas por ser repetitivo e não aproveitar os conhecimentos prévios das crianças. As "Cartas do ABC" eram cartilhas comuns, centradas na grafia e ignorando a relação entre oralidade e escrita.

- **Método fônico ou fonético:** Focava na relação entre fonemas e grafemas (sons e letras), indo do mais simples para o mais complexo. Apresentava palavras, depois imagens e, por último, o som, facilitando a decodificação.
- **Método silábico:** Ensinava primeiramente as famílias silábicas, para depois apresentar palavras e pequenos textos, partindo do simples para o complexo. Contudo, foi criticado por promover uma aprendizagem mecânica.

Já os **métodos analíticos**, que partiam do "todo para a parte", surgiram com o método global ou da palavração. Mortatti (2000) descreve que nesse método a criança aprendia a partir de palavras ou textos com significados, partindo do pressuposto que as crianças aprendiam a ler e escrever a partir da sua fala.

Por sua vez, a década de 1880 foi marcada por uma disputa entre os defensores do "método João de Deus" (baseado na repetição e memorização de palavras) e os dos métodos sintéticos. Essa rivalidade transformou o ensino da leitura em uma questão de método, enfatizando "como ensinar" em detrimento de "o que ensinar". O termo "alfabetização" começou a ser usado no final da década de 1910 para se referir ao ensino inicial da leitura e escrita. Mesmo com a institucionalização do método analítico e o uso de cartilhas como símbolo de modernização, os problemas de ensino e aprendizagem da leitura persistiam em meados de 1920. Isso levou à busca por novas soluções, incluindo os **métodos mistos ou ecléticos**, que tentavam conciliar abordagens analíticas e sintéticas. A preferência, no entanto, foi gradualmente se inclinando para o método global (de contos), por sua capacidade de expor a criança a textos significativos e focar na compreensão global.

Até o final da década de 1970, a "alfabetização sob medida" ganhou destaque, subordinando o "como ensinar" à maturidade da criança. A escrita era tratada como uma habilidade a ser ensinada simultaneamente à leitura, e o domínio do sistema de escrita era visto como pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita. Ferreira (2013) salienta a importância de formações adequadas e do comprometimento dos professores para o sucesso do processo. Testes como o "Testes do ABC" de Lourenço Filho, criados em 1933, visavam medir a maturação para a alfabetização e agrupar alunos em classes homogêneas, embora essa prática pudesse estigmatizar e limitar o desenvolvimento.

A partir dos anos 1980, o questionamento sobre o fracasso na alfabetização impulsionou um quarto momento, a **desmetodização⁵ do ensino**. Com o avanço das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e a ascensão do **construtivismo**, as práticas tradicionais e o uso de cartilhas foram diminuindo. O construtivismo não se apresentou como um novo método, mas como uma "revolução conceitual", deslocando o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Essa fase, por sua vez, marcou o início das discussões sobre letramento no Brasil. Portanto, a década de 1980 marcou a chegada do conceito de **letramento** ao Brasil, impulsionada pela discussão sobre o fracasso na alfabetização. Até então, o foco predominante era a **alfabetização**, entendida como a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Acreditava-se que a criança deveria primeiro dominar o sistema para só depois interagir com textos e livros.

Com o advento do construtivismo nos anos 1980 e 1990, houve uma mudança significativa: a criança passou a interagir com práticas reais de leitura e de escrita, abandonando materiais artificiais como as antigas cartilhas. O trabalho do professor deveria partir de situações cotidianas da criança, sem focar em textos descontextualizados. No entanto, essa mudança gerou equívocos, como a ideia de que se as crianças estavam sendo letradas, não estavam sendo alfabetizadas, ou que a alfabetização seria um processo anterior ao letramento.

De acordo com a abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999), aprender a escrever é um **processo dinâmico** no qual a criança formula e verifica suas próprias suposições sobre como o sistema alfabético funciona. Essa jornada cognitiva começa com a percepção de que a escrita e a fala são desconectadas (nível pré-silábico) e culmina na compreensão do princípio fonêmico (nível alfabético). Vejamos como exemplos de hipóteses de escrita quando a criança é solicitada para escrever a palavra CARRO, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999): pré-silábico: BARTGKL; silábico: AO; silábico-alfabético: KARO e alfabético: CARRO. Dentro dessa trajetória, a **habilidade de refletir sobre a linguagem** (consciência metalinguística/fonológica) não é um ponto de partida obrigatório, mas sim um **resultado** e um **catalisador** desse desenvolvimento conceitual: são os desafios e as contradições percebidas pela criança

⁵ Segundo Mortatti (2029), desmetodização é um termo que referenda uma alfabetização sistematizada e focada no ensino a partir da perspectiva do letramento.

entre as unidades sonoras da fala (como a sílaba) e as regras da representação escrita que estimulam sua análise e promovem o salto para a escrita padronizada.

Nesse cenário, Soares (2003) aponta que, nas últimas décadas, uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita dominou e, por meio dela, aprender a ler e escrever passou a ser visto a partir da construção de sentidos e por meio do trabalho com o texto, usando experiências e conhecimentos prévios. Contudo, essa visão foi contestada em países de referência, que defendiam a aprendizagem de fonemas e grafemas como etapa fundamental. A diversidade de abordagens de diferentes ciências para estudar a aprendizagem da língua escrita, privilegiando facetas específicas, levou a equívocos. Soares (2003) argumenta que o caminho para o sucesso no ensino-aprendizagem reside na **articulação de conhecimentos e metodologias de diferentes ciências**, traduzindo-se em uma prática docente que integre as várias facetas.

Logo, a confusão entre letramento e alfabetização, com a prevalência do primeiro e a perda de especificidade do último, é apontada como uma das causas do fracasso escolar. É crucial, portanto, distinguir e, ao mesmo tempo, aproximar esses conceitos.

- **Letramento:** É a dimensão social do uso da escrita. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Ele permite que o indivíduo interaja em contextos cada vez mais letrados, exercendo a cidadania. Embora se desenvolva na escola, o letramento deve extrapolar a sala de aula e ampliar as práticas para além do mundo da escrita.
- **Alfabetização:** Segundo Soares (2003, p.16) alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, ou seja, o domínio das convenções do sistema alfabético e ortográfico.

Soares (2003) enfatiza ainda que a alfabetização e o letramento, embora distintos, são interdependentes. A alfabetização deve ser ensinada de forma contextualizada, visando o uso social da leitura e da escrita (letramento), e este, por sua vez, só é possível com o domínio daquele. As ações de alfabetizar e letrar constituem processos cognitivos e linguísticos distintos, com diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, podemos considerar que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes. A criança aprende a partir de situações de letramento, em contato com materiais escritos e reais, não artificialmente construídos.

Freire (1987, p. 7) reforça essa concepção ao afirmar que aprender a ler e escrever é, antes de tudo, "aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade".

Desta forma, a maneira como o professor conduz seu trabalho é crucial para uma aprendizagem significativa, pois o ensino da escrita e da leitura nos anos iniciais deve estar relacionado às experiências cotidianas dos alunos, e as atividades em sala de aula devem ser planejadas a partir de práticas de letramento. Isso permite que os educandos adquiram as habilidades necessárias para o uso efetivo da leitura e escrita, superando os desafios da alfabetização e promovendo um desenvolvimento pleno.

Unidade 2- Gênero textual: cantigas de roda

Professor, trataremos nessa unidade sobre o Gênero Textual: Cantigas de roda, para isso, apresentaremos brevemente os conceitos de Gêneros textuais e suas implicações no processo de alfabetizar e trataremos também sobre a importância das cantigas de roda e da música no processo de alfabetização,

2.1 – Gênero Textual: discutindo as definições

A comunicação humana é intrinsecamente ligada à utilização de diferentes formas de linguagem, que variam de acordo com o contexto e os objetivos. Bakhtin (1997) destaca que a língua é empregada por meio de discursos (orais e escritos) dotados de intencionalidade. O referido autor define gêneros do discurso como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados em cada esfera de utilização da língua (Bakhtin, 1997, p. 280). A intencionalidade de uma carta, por exemplo, difere da de uma propaganda, evidenciando gêneros distintos.

Bakhtin (1997) postula que os gêneros são inesgotáveis devido à complexidade da atividade humana, classificando-os em **primários** (simples) e **secundários** (complexos). Gêneros primários se formam em interações diárias e espontâneas, como conversas e bilhetes. Já os secundários emergem em situações comunicativas mais elaboradas, como discursos científicos e romances (Bakhtin, 1997). A distinção entre eles é crucial para compreender a natureza do enunciado, que, para Bakhtin, é a unidade da comunicação verbal, em contraste com a oração, que é uma unidade da língua (Bakhtin, 1997).

O enunciado, seja oral ou escrito, é individual e reflete o estilo e a intenção do locutor. Contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual, pois "O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado" (Bakhtin, 1997, p. 285). Além disso, os enunciados e seus gêneros se transformam ao longo da história, funcionando como "correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua" (Bakhtin, 1997, p. 286).

Para Bakhtin (1997), o enunciado possui um acabamento determinado por três fatores inseparáveis: "1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento" (Bakhtin, 1997, p. 300). O tratamento exaustivo varia com as esferas de comunicação, o querer-dizer do locutor refere-se à sua intenção, e as formas típicas de estruturação do

acabamento indicam a organização padronizada do gênero. Possuímos um vasto repertório de gêneros e os utilizamos fluentemente, muitas vezes sem perceber, pois, "Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (Bakhtin, 1997, p. 303). A comunicação também é intrinsecamente ligada ao destinatário, já que "Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta" (Bakhtin, 1997, p. 321), tornando o direcionamento a alguém uma "particularidade constitutiva do enunciado" (Bakhtin, 1997, p. 326).

Marcuschi (2005), por sua vez, compreende os gêneros textuais como "eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" que surgem de necessidades socioculturais e inovações tecnológicas (Marcuschi, 2005, p. 19). Ele distingue **gênero textual** (formas que se adaptam às funções sociais e comunicativas, como telefonemas, cartas ou reportagens) de **tipo textual** (sequências linguísticas com normas gramaticais, como narração, argumentação, descrição, exposição e injunção) (Marcuschi, 2005, p. 22-23). Marcuschi (2005) também aponta que, embora novos gêneros surjam (como o e-mail adaptando o formato da carta), eles são reconfigurações de outros já existentes. Ele introduz o conceito de **domínio discursivo** para se referir a formas de realizar discursos de acordo com propósitos comunicativos específicos (ex: pedagógicos, jornalísticos) e ressalta a diferença entre texto (fenômeno linguístico materializado em um gênero) e discurso (aquilo que o texto manifesta em uma instância discursiva) (Marcuschi, 2025, p. 23-24). Em suma, enquanto Marcuschi vê os gêneros como ações sociais para estabilizar a comunicação, Bakhtin os define como tipos de enunciados estáveis em diversas esferas comunicativas, ambos influenciados por contextos sociais e históricos.

O conhecimento e a familiaridade com os gêneros textuais são cruciais para a comunicação cotidiana e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura" (Brasil, 1998, p. 21).

Na sala de aula, os gêneros textuais são uma ferramenta valiosa para a alfabetização, mas não devem ser ensinados isoladamente. Coscarelli (2007, p. 82)

ressalta que "A ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste". Os alunos precisam não só reconhecer o gênero e suas características, mas também compreender o contexto, a finalidade, os recursos linguísticos e o efeito de sentido do texto, identificando "quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo" (Coscarelli, 2007, p. 83).

Bunzen e Fischer (2015, p. 20) destacam a importância do acesso das crianças a obras literárias na escola, permitindo a exploração de diferentes formas de leitura e recepção de gêneros, como poemas. Obras literárias infantis, muitas vezes **multimodais**, combinam recursos verbais e não verbais (imagens, sons, texturas), enriquecendo a experiência de leitura e prendendo a atenção da criança (Bunzen e Fischer, 2015, p. 22).

O trabalho com diversos gêneros em sala de aula também desenvolve a **análise crítica** dos alunos, facilitando o reconhecimento de diferentes pontos de vista e intenções. Bandeira e Portilho (2020) afirmam que o professor deve expor os alunos a vários tipos de textos, incentivando "o questionamento, a polemizar, criar hipóteses, construir críticas positivas e negativas. Assim permitir que o aluno seja sujeito e interaja com e sobre o texto" (Bandeira; Portilho, 2020, p. 179).

É crucial que os professores conheçam os documentos oficiais que orientam o ensino da leitura, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A LDB, em seu artigo 26, determina que as escolas incorporem conteúdos regionais, culturais e econômicos. A BNCC, por sua vez, não lista gêneros textuais, mas orienta que o ensino de Língua Portuguesa trabalhe habilidades de leitura, escrita e oralidade, incentivando os alunos a compreenderem as características, funções e contextos de uso dos gêneros orais e escritos de forma contextualizada e significativa. A BNCC valoriza a compreensão das linguagens como construção humana e cultural, a exploração de diversas práticas de linguagem, a utilização de diferentes linguagens para expressar ideias e defender pontos de vista, o desenvolvimento do senso estético e o uso crítico de tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 65).

Em síntese, a BNCC propõe um ensino de Língua Portuguesa que valoriza a diversidade de gêneros textuais e promove o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos por meio de práticas de linguagem contextualizadas.

Professor, no tópico a seguir apresentaremos brevemente o Gênero Cantiga de roda e a sua importância nas salas de aula.

2.2 - O Gênero Cantiga de Roda

A brincadeira é um elemento essencial no universo infantil, promovendo diversão, imaginação e criatividade. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) destaca que "Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais" (Brasil, 1998, p. 21). As brincadeiras permitem que as crianças misturem realidade e fantasia, ativando seus sonhos e explorando o mundo. Embora o RCNEI foque na educação infantil, a brincadeira deve ser estendida às séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, músicas, brincadeiras e cantigas de roda se mostram como importantes recursos pedagógicos. Elas permitem que a criança conheça e valorize sua cultura e se aproxime de sua família, pois seu conteúdo é frequentemente compartilhado entre gerações. Além disso, as cantigas de roda oferecem às crianças em processo de alfabetização a oportunidade de praticar a escrita e refletir sobre os significados das letras, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e da escrita.

A música está presente em nossas vidas desde o ventre materno, influenciando o cotidiano das crianças desde os primeiros balbucios. Ela molda percepções, estimula sentidos e pavimenta caminhos para a aprendizagem, transcendendo o mero entretenimento e consolidando-se como um pilar fundamental no desenvolvimento humano. Andrade (2015, p. 13) afirma que "os elementos formais da música, o Som e o Ritmo, são tão velhos como o homem. Este os possui em si mesmo, porque os movimentos do coração, o ato de respirar já são elementos rítmicos, o passo já organiza um ritmo, as mãos percutindo já podem determinar todos os elementos do ritmo. E a voz

produz o som". Isso indica que som e ritmo são inerentes ao ser humano, tornando a música uma manifestação de processos biológicos e ações humanas fundamentais. Weigel (1988, p. 10) detalha os componentes da música: "A música é composta por som (vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio; as vibrações irregulares são denominadas ruídos), ritmo (é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos), melodia (é a sucessão rítmica e bem ordenada de sons) e harmonia (é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons)"

Conforme destaca a citação acima, podemos entender que a música é a arte de organizar sons regulares no tempo (ritmo), em uma sequência agradável (melodia) e em combinações complexas (harmonia), e juntos, esses elementos – som, ritmo, melodia e harmonia – formam o esqueleto completo da música, de acordo com essa perspectiva.

Os PCN (Brasil, 1997, p. 71) defendem o uso da música na alfabetização, sugerindo textos como canções, quadrinhas, trava-línguas e parlendas para o trabalho com a linguagem oral e escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a música e suas letras como ferramentas importantes para desenvolver a capacidade de leitura e escrita dos alunos, sugerindo o trabalho com cantigas e letras de canções no "campo da vida cotidiana" (Brasil, 2018, p. 102).

A música desempenha um papel crucial no processo de alfabetização. Feier e Gedoz (2015, p. 05) afirmam: "Na alfabetização e no letramento é importante educar com a música porque a criança tem a capacidade de compreender o progresso da linguagem musical dentro da língua oral, transmitido através da experiência e da convivência adquiridas e repassadas novamente pelos professores". Alfabetizar cantando é uma estratégia eficaz, pois a música ativa múltiplas áreas do cérebro, tornando o aprendizado mais significativo. As letras das músicas frequentemente contam histórias ou expressam ideias, ajudando as crianças a atribuir significado às palavras e frases. A estrutura rítmica e melódica das canções facilita a memorização, permitindo que os alunos internalizem sons, sílabas e palavras de forma mais fácil quando associadas a uma melodia e a um ritmo.

A música é uma linguagem universal que acompanha a humanidade, presente em todas as culturas e épocas (Nogueira, 2013, p. 1). As crianças se encantam com as cantigas de roda, dançam e seguem suas melodias, mas a origem exata dessas canções permanece um mistério. Cascudo (1988) aponta que, na antiguidade, as cantigas de roda eram formas

de entretenimento para adultos e, com o tempo, foram se adaptando e evoluindo para se tornarem brincadeiras populares. Santos (2010) reforça que "Todas essas manifestações têm origens em outros países que em épocas passadas foram trazidas ao Brasil e aqui permaneceram como herança cultural até os dias atuais, carregadas de valores, visões e comportamentos diferentes, guardados na lembrança do povo brasileiro" (Santos, 2010, p. 19). Melo (1974) e Cascudo (1988) concordam que as cantigas de roda brasileiras sofreram influência dos povos indígenas, africanos e europeus.

As cantigas de roda, ou brincadeiras de roda, são práticas comuns no Brasil, parte do folclore nacional, e apresentam variações devido à pluralidade cultural do país. Braga (2013, p. 78) destaca que "O Brasil um país pluriétnico e multicultural e tem uma literatura oral densa e rica, constituída de um acervo lúdico e extraordinário que atravessa gerações". Cascudo (1978) observa que, mesmo com as modificações feitas pelas crianças, as cantigas perpassam gerações, mantendo sua essência viva "apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas de formações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis" (Cascudo, 1978, p. 676).

As cantigas de roda são doces memórias, com melodias e letras repetitivas de fácil memorização. Silva (2020, p. 7) enfatiza que "As rimas são importantes recursos mnemônicos para as crianças, e estão presentes nas narrativas orais quanto nas cantigas. São heranças da oralidade". Dessa forma, as rimas não são apenas um adorno poético, mas uma ferramenta imprescindível para a memória, à medida que as crianças repetem os sons no final das palavras, elas criam um ritmo e uma musicalidade que facilitam a fixação de informações. É por isso que as cantigas de roda são tão eficazes para explorar a leitura. Além de encantar as crianças com sua simplicidade, as cantigas de roda revelam os costumes, o cotidiano, as festas, comidas, brincadeiras, a natureza e as crenças de um lugar, sendo um importante meio de explanação cultural (Silva, 2011, p. 4).

Cascudo (2012, p. 208) conceitua "ciranda" como uma "Dança infantil, de roda, vulgaríssima no Brasil e vinda de Portugal, onde é bailado de adultos". Ele ressalta que a maioria da música e da letra é portuguesa, e que as cantigas infantis são as mais difíceis de serem renovadas, pois as crianças tendem a ser conservadoras, repetindo fases culturais peculiares a esse ciclo cronológico.

Sousa (2012) levanta uma reflexão sobre temas controversos presentes em algumas cantigas, como "Atirei o Pau no Gato". A autora classifica as cantigas de roda

em cinco grupos: Amorasas (ex: "Se Essa Rua Fosse Minha"), Satíricas (ex: "A Barata Diz Que Tem"), Imitativas (ex: "Marcha Soldado"), Religiosas (ex: "Capelinha de Melão") e Dramáticas (ex: "Escravos de Jó") (Sousa, 2012, p. 36). Embora as classificações possam variar, uma mesma cantiga pode pertencer a mais de uma categoria. A cultura popular brasileira é rica e as cantigas de roda apresentam adaptações regionais em letras, expressões e brincadeiras.

Dentre as inúmeras cantigas de roda, algumas das mais conhecidas são "Ciranda, Cirandinha", "Atirei o Pau no Gato" (muitas vezes modificada para "não atire o pau no gato"), "O Sapo Não Lava o Pé", "A Barata Diz Que Tem", "Borboletinha", "Escravos de Jó", "Se Essa Rua Fosse Minha", "Marcha Soldado", "Peixe Vivo" e "Alecrim Dourado". Essas cantigas permeiam o imaginário infantil, proporcionando diversão e aprendizado.

Cabe ao professor utilizar sua criatividade para explorar o caráter lúdico, rítmico e cultural das cantigas de roda como ferramentas no processo de leitura e escrita das crianças. É fundamental que o professor se veja como promotor da leitura, pois "a maneira pelo qual o professor concebe o processo de leitura orienta toda as suas ações de ensino em sala de aula" (Silva, 2003, p. 40). Um trabalho planejado e criativo com as cantigas de roda, em atividades sequenciadas, possibilita uma aprendizagem lúdica e significativa, facilitando a interação da criança com o texto e a aquisição de habilidades essenciais para a leitura e escrita.

PARTE II – PROPOSTAS DE TRABALHOS COM CANTIGAS DE RODA PARA CRIANÇAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNIDADE 1 – CIRANDA CIRANDINHA

Ciranda Cirandinha

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, dona Chica

Entre dentro desta roda

Diga um verso bem bonito

Diga adeus e vá se embora

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 1	“Ciranda, Cirandinha”	<p>Desenvolver a percepção dos sons da língua (consciência fonológica) de forma natural e prazerosa;</p> <p>Identificar sons e rimas;</p> <p>Desenvolver a linguagem oral e corporal, além de fortalecer a conexão entre elas.</p> <p>Estimular a compreensão e expressão criativa das crianças sobre a cantiga dramatizada, incentivando a linguagem oral e visual.</p>	<p>Pergunte às crianças se conhecem a cantiga ‘Ciranda Cirandinha’ e, em seguida, convide-as a cantar e a brincar de roda, incentivando a participação de todas.</p> <p>Explore as rimas presentes nas letras, pedindo que identifiquem palavras que rimam. Bata palmas no ritmo da música, facilitando o desenvolvimento da consciência rítmica e da segmentação silábica.</p> <p>Em um pátio ou outro espaço convide às crianças a dançar e encenar a cantiga de roda.</p> <p>Ao retornar à sala, converse com as crianças sobre o que mais gostaram da cantiga e em seguida solicite que façam desenhos para representar a cantiga dramatizada. Os desenhos podem ficar afixados em um mural na sala ou corredor da escola.</p> <p>Ver sugestão de tarefa para casa. (Quadro 1)</p> <p>Ver sugestão de vídeo para apresentar às crianças.</p>



PROFESSOR (A),

O objetivo da atividade a seguir é fortalecer o vínculo familiar através da música e da leitura. Pois, ao cantar e conversar sobre a cantiga, a criança desenvolve a oralidade, a escuta atenta e a compreensão de texto. A busca por rimas e a associação com o desenho

estimulam a consciência fonológica e a criatividade, habilidades essenciais para a alfabetização.

Professor(a), o planejamento deve ser uma **espiral progressiva**, onde cada nova atividade se apoia no conhecimento anterior, mas o aplica em um **contexto de uso real**. Como Silva (2009) destacou, o planejamento das aulas precisam estar contextualizados e seguir uma sequência, levando em consideração o conhecimento prévio das crianças, com atividades que estejam adequadas ao nível de conhecimento que foi ensinado.

Quadro 1

ATIVIDADE PARA CASA

OLÁ, QUERIDOS ALUNOS E FAMÍLIAS!

NOSSA JORNADA DE APRENDIZAGEM CONTINUA EM CASA, E DESTA VEZ VAMOS EXPLORAR UMA CANTIGA DE RODA MUITO ESPECIAL: A "CIRANDA, CIRANDINHA"!

COM A AJUDA DE UM ADULTO, CANTEM JUNTOS A CANTIGA "CIRANDA, CIRANDINHA". USEM A LETRA QUE ESTÁ IMPRESSA ABAIXO. CANTEM VÁRIAS VEZES, PRESTANDO ATENÇÃO NAS PALAVRAS E NA MELODIA. DEPOIS DE CANTAR, CONVERSEM E DESENHEM EM SEU CADERNO A PARTE DA CANTIGA DE QUE MAIS GOSTARAM! DEPOIS ESCREVA COMO SOUBER A PARTE DA CANTIGA REPRESENTADA.

TRAGA AMANHÃ PARA COMPARTILHAR COM OS AMIGOS!

LETRA DA CANTIGA "CIRANDA, CIRANDINHA"

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, DONA CHICA,
ENTRE DENTRO DESTA RODA,
DIGA UM VERSO BEM BONITO,
DIGA ADEUS E VÁ-SE EMBORA.

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 2	“Ciranda, cirandinha”	<p>Promover a compreensão e apropriação da cantiga através da dramatização e leitura compartilhada;</p> <p>Ampliar o vocabulário e o repertório linguístico;</p> <p>Estimular a compreensão textual e a análise crítica inicial;</p> <p>Fomentar o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de síntese.</p>	<p>Convide às crianças a cantarem a música Ciranda Cirandinha e em seguida apresente a letra da cantiga escrita em um cartaz e faça a leitura cantada coletivamente, apontando as palavras enquanto são cantadas.</p> <p>Professor, explore a rima, garantindo que o aluno ouça e identifique a semelhança sonora, cante ou recite, pausando drasticamente na palavra que rimam. Peça que as crianças batam palmas se as palavras rimarem e cruzem os braços se não rimarem. Isso reforça a identificação auditiva. Depois, solicite às crianças que repitam as palavras que terminam com o mesmo som.</p> <p>A seguir, explore o significado de palavras novas presentes nas cantigas, contextualizando-as dentro da história da música. Essas palavras podem ser utilizadas para tarefa de sala (ver quadro 1).</p> <p>Dialogue sobre o sentido geral da cantiga, a personagem Dona Chica, a história contada e as emoções transmitidas.</p> <p>Peça às crianças para recontarem a história da cantiga com suas próprias palavras, desenvolvendo a oralidade e a capacidade de síntese.</p>

		Ver sugestão de tarefa para casa. (Quadro 2)
--	--	---



PROFESSOR (A),

O objetivo da atividade a seguir é consolidar o reconhecimento de letras iniciais e finais, a consciência fonológica e a relação grafema-fonema, utilizando a cantiga como contexto significativo.

Quadro 1

ATIVIDADE PARA SALA

OLÁ, CRIANÇAS! VAMOS CONTINUAR EXPLORANDO A NOSSA CANTIGA "CIRANDA, CIRANDINHA" DE UM JEITO BEM DIVERTIDO!

1. ENCONTRE AS PALAVRAS NA CANTIGA E COMPLETE A TABELA:

PALAVRA	SÍLABA INICIAL	RIMA COM
CIRANDA	CI	AMANDA
RODA		
ANEL		
AMOR		
CHICA		

2. ESCREVA UMA PALAVRA QUE COMEÇA COM A MESMA LETRA DE:

- **RODA:**

- **AMOR:**

- **CIRANDA:**

- **CHICA:**



PROFESSOR (A),

O objetivo da atividade a seguir é estimular a ampliação do vocabulário, a partir de outras palavras e a aplicação do conhecimento sobre letras, e ainda promover através do desenho a expressão criativa e a associação entre imagem e palavra, reforçando a aprendizagem da criança.

Quadro 2

ATIVIDADE PARA CASA

OLÁ, CRIANÇAS!

AGORA QUE VOCÊ É UM DETETIVE DE LETRAS, VAMOS USAR A SUA CRIATIVIDADE?

PENSE EM **DUAS PALAVRAS NOVAS** QUE VOCÊ APRENDEU HOJE EM SALA E DESENHE-AS NO ESPAÇO ABAIXO. DEPOIS, ESCREVA O NOME DELAS, COMO SOUBER.

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 3	“Ciranda, cirandinha”	<p>Promover a compreensão e internalização da cantiga através da dramatização;</p> <p>Desenvolver o reconhecimento de palavras e a fluência leitora inicial;</p> <p>Estimular a consciência fonológica e a construção de palavras;</p> <p>Reforçar o vocabulário e o reconhecimento de palavras de forma lúdica.</p>	<p>Convide às crianças a dramatizarem a Ciranda Cirandinha e em seguida apresente novamente a letra da cantiga escrita no cartaz e faça a leitura coletivamente, apontando as palavras enquanto são cantadas.</p> <p>Distribua cópias da letra para que as crianças tentem ler em pequenos grupos, com o apoio do professor.</p> <p>Ainda em grupos, utilize letras móveis ou sílabas avulsas para que as crianças montem palavras e pequenas frases retiradas das cantigas.</p> <p>Como sugestão de atividade, crie jogos com palavras retiradas das cantigas, como caça-palavras, bingo de palavras, ou pareamento de palavras com imagens. (Quadros 1 e 2)</p>



PROFESSOR (A),

A seguir, sugerimos atividades com outros gêneros e jogos, como: bingo e caça-palavras. Ambas visam reforçar o reconhecimento visual de palavras da cantiga, a associação entre som e grafia, e a familiarização com a estrutura das palavras. O bingo estimula a escuta atenta e o reconhecimento rápido, enquanto o caça-palavras trabalha a atenção aos detalhes e a percepção visual de letras e sílabas dentro de um contexto significativo para as crianças. Adapte a complexidade das cartelas de bingo e do caça-palavras de acordo com o nível da turma.

Quadro 1

BINGO DAS PALAVRAS DA CANTIGA!

COMO BRINCAR:

- CADA CRIANÇA RECEBERÁ UMA CARTELA DE BINGO COM ALGUMAS PALAVRAS DA CANTIGA "CIRANDA, CIRANDINHA" (EX: CIRANDA, RODA, ANEL, AMOR, VOLTA, CHICA, VERSO).
- O PROFESSOR VAI CANTAR A CANTIGA "CIRANDA, CIRANDINHA" BEM DEVAGAR, OU LER AS PALAVRAS DA CANTIGA UMA POR UMA.
- CADA VEZ QUE VOCÊ OUVIR UMA PALAVRA QUE ESTÁ NA SUA CARTELA, CIRCULE-A.
- QUANDO VOCÊ CONSEGUIR MARCAR TODAS AS PALAVRAS DA SUA CARTELA EM LINHA (HORIZONTAL, VERTICAL OU DIAGONAL), GRITE "BINGO!" VOCÊ SERÁ O VENCEDOR!

EXEMPLO DE CARTELA:

CIRANDA	VOLTA	CHICA
RODA	ANEL	VERSO
TODOS	CIRANCA	AMOR

Quadro 2

CAÇA-PALAVRAS DA "CIRANDA, CIRANDINHA"!

COMO BRINCAR:

- NO QUADRO DE LETRAS ABAIXO, VOCÊ VAI PROCURAR AS PALAVRAS QUE ESTÃO NA LISTA.
- QUANDO ENCONTRAR UMA PALAVRA, PINTE-AS COM CORES DIFERENTES. AS PALAVRAS PODEM ESTAR NA HORIZONTAL (DEITADINHAS) OU NA VERTICAL (EM PÉ).

A LISTA DE PALAVRAS PARA ENCONTRAR É:

- CIRANDA
- RODA
- ANEL
- AMOR
- VOLTA
- CHICA
- VERSO

EXEMPLO DE CAÇA- PALAVRAS:

T	R	A	I	O	B	M
C	I	R	A	N	D	A
H	O	R	O	D	A	M
I	L	A	N	E	L	O
C	C	I	A	G	S	R
A	B	V	O	L	T	A
P	V	E	R	S	O	F

- AGORA, REESCREVA-AS.

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 4	“Ciranda, cirandinha”	<p>Desenvolver a consciência fonológica e o reconhecimento de palavras;</p> <p>Estimular a escrita autônoma (inicial) e a apropriação do sistema alfabético;</p> <p>Promover a compreensão textual e a criatividade na reescrita;</p> <p>Fomentar a produção textual e a imaginação.</p>	<p>Fixe no quadro um cartaz com a letra da cantiga com algumas palavras faltando para que as crianças as completem, utilizando o conhecimento da música.</p> <p>Incentive as crianças a escreverem palavras ou pequenas frases das cantigas, com o apoio de modelos visuais.</p> <p>Proponha que as crianças reescrevam alguns versos ou estrofes das cantigas com suas próprias palavras, estimulando a criatividade e a aplicação do vocabulário aprendido.</p> <p>Em um nível mais avançado, desafie as crianças a criarem novas estrofes para as cantigas existentes ou até mesmo novas cantigas com temas relacionados.</p> <p>Ver sugestão de tarefa para casa. (Quadro 1)</p>



PROFESSOR (A),

Os **gêneros textuais** e suas **possibilidades de uso** são extremamente úteis para que você solicite ao aluno a criação de uma nova estrofe. Ela fornece a **base teórica** para equilibrar a **criatividade** da criança com a **estrutura** necessária do gênero que, neste caso, é a **canção**. Lembre-se de que há gêneros mais livres, que permitem o uso de discursos mais criativos e mesmo esse uso criativo livre não infere na recriação de um novo tipo de gênero, pois para usar livremente um Gênero, é necessário o domínio seguro dos gêneros (Bakhtin, 1997, p. 304).

Quadro 1

ATIVIDADE PARA SALA

OLÁ, CRIANÇAS!

VAMOS CRIAR UMA NOVA ESTROFE PARA A CANTIGA “CIRANDA, CIRANDINHA?

- PENSE NA ÚLTIMA PARTE DA CANTIGA: "POR ISSO, DONA CHICA, / ENTRE DENTRO DESTA RODA, / **DIGA UM VERSO BEM BONITO, / DIGA ADEUS E VÁ-SE EMBORA.**"
- AGORA, VAMOS CRIAR UMA **NOVA ESTROFE?** O QUE MAIS A DONA CHICA PODERIA FAZER NA RODA OU O QUE OUTRA PESSOA NA RODA PODERIA FAZER?

MINHA NOVA ESTROFE PARA "CIRANDA, CIRANDINHA" É:



RECAPITULANDO!

Professor(a), ao longo das atividades acima apresentadas, exploramos cantiga de roda, “**Ciranda, cirandinha**” que é uma das formas mais antigas e populares de tradição oral, sendo passadas de geração em geração, de boca em boca. Elas são parte da nossa cultura popular brasileira.

Essas atividades consolidam a consciência de que a escrita é um sistema que codifica a fala, sendo esse um passo crucial no processo de alfabetização e letramento, pois a criança associa a letra vista com a ideia de um som que inicia uma palavra conhecida.

São também um importante instrumento avaliativo e de consolidação que verifica a aquisição de vocabulário novo, a capacidade de representação escrita baseada no som (Consciência Fonológica) e a conexão entre o conceito e o signo linguístico.

Em algumas atividades exploramos outros gêneros textuais como a cartela⁶, do jogo Bingo, que exige leitura, reconhecimento visual e comparação. O Bingo transforma o exercício repetitivo de reconhecimento de letras/sílabas em um evento social e divertido, sendo uma ferramenta de grande potencial para consolidar a decodificação e a consciência fonológica na fase inicial do processo de alfabetização. Sendo essa uma importante ferramenta que visa enriquecer o trabalho em sala de aula, atraindo o aluno para uma atividade mais envolvente. O Caça-Palavras, que não ficou de fora, é uma ferramenta pedagógica rica que foca intensamente na relação entre o grafema (a letra) e o fonema (o som), além de trabalhar a estrutura da palavra.

Na atividade que solicita a criação de uma nova estrofe, o aluno será capaz não apenas de escrever um texto livre, pois ele estará exercitando a imitação criativa dentro das regras implícitas do gênero, onde ele precisará manter a coerência temática (a roda, o convite, a ação) e a estrutura formal (o número de versos e a métrica aproximada).

É importante lembrar que o envolvimento família e escola é essencial para o sucesso da aprendizagem dos educandos, por isso estimule às crianças a convidarem algum familiar para realizar as atividades juntos.

⁶ Embora possa até ser considerada um suporte, a vemos aqui como gênero, pela própria estrutura e função social que a cartela apresenta no momento do jogo do bingo.

UNIDADE 2 – A CANOA VIROU*A canoa virou*

A canoa virou

Pois a deixaram virar

Foi por causa de Maria

Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho

E soubesse nadar

Eu tirava Maria

Do fundo do mar

Domínio Público

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 1	“A canoa virou”	<p>Estimular a oralidade e a expressão corporal das crianças por meio da exploração e dramatização da cantiga folclórica, promovendo a integração e a socialização do grupo.</p> <p>Desenvolver a consciência grafo-fonêmica e a leitura de palavras estáveis, utilizando a cantiga como contexto de aprendizado e personalização.</p>	<p>Inicie a aula perguntando às crianças se conhecem a cantiga ‘A canoa virou’ e, em seguida, convide-as a cantar e dramatizar a canção, incentivando a participação de todos.</p> <p>Apresente um cartaz com a letra da cantiga e realize a leitura cantada, apontando para cada palavra. (Atente para o tom e entoação). Em seguida, circule o nome “Maria” e vá trocando por nomes de outras crianças da sala. (Sugestão: entregue fichas com nomes das crianças, de forma que cada um fique com um nome de um amigo. Assim, cada criança ler o nome do amigo que está na ficha e escreve na letra da canção).</p> <p>Ver sugestão de atividade de sala. (Quadro 1)</p> <p>Ver sugestão de vídeo para apresentar às crianças.</p>



PROFESSOR (A),

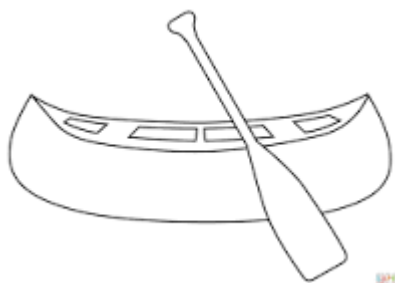
A atividade sugerida a seguir, tem como objetivo que a criança reconheça e identifique o nome próprio (**Maria** e os nomes dos colegas) no contexto da canção, explorando a leitura de palavras estáveis e de alta relevância afetiva. E, ainda, promover o reconhecimento e a valorização do nome de cada criança da sala, reforçando a identidade e a inclusão.

Professor(a), lembre-se de que o sucesso dessa atividade está em garantir que a criança compreenda o **motivo** e a **função** da escrita. Ao focar no **uso** da escrita em **contextos reais**, o professor garante que o processo de alfabetização seja um ato de letramento, cumprindo a perspectiva de Kleiman (2008).

Quadro 1

Atividade para Sala

COMPLETE A CANÇÃO ESCRREVENDO O NOME DE UM AMIGO DA SALA.



A CANOA VIROU

A CANOA VIROU

POIS A DEIXARAM VIRAR

FOI POR CAUSA DE _____

QUE NÃO SOUBE REMAR

SE EU FOSSE UM PEIXINHO

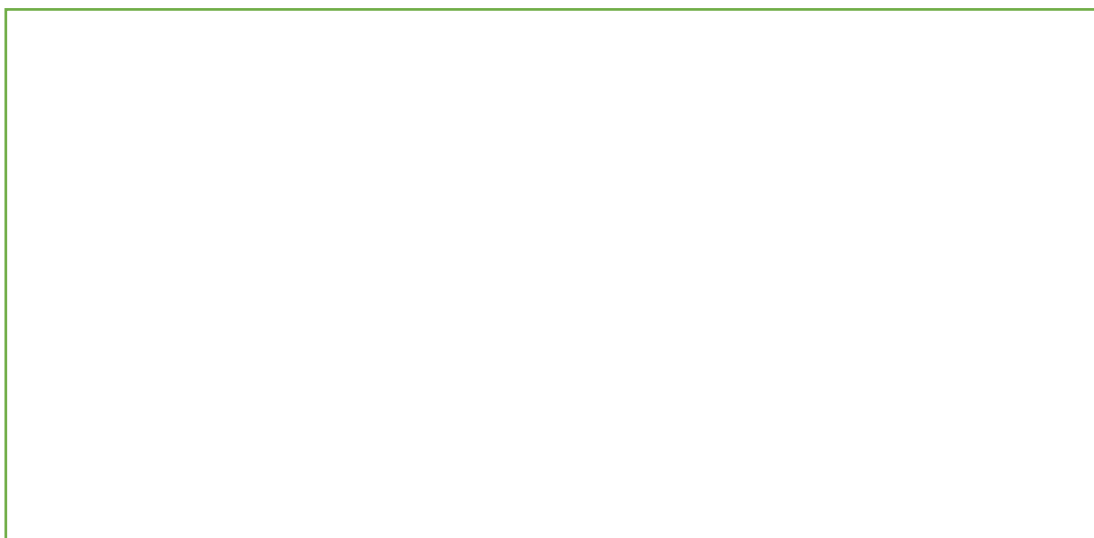
E SOUBESSE NADAR

EU TIRAVA _____

LÁ DO FUNDO DO MAR

Domínio Público

NO ESPAÇO ABAIXO, FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO A CANÇÃO ACIMA.



	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 2	“A canoa virou”	<p>Ampliar o repertório vocabular e os conhecimentos sobre os animais do fundo do mar ao mesmo tempo que se desenvolvem a escuta atenta e as habilidades iniciais de escrita coletiva, refletindo sobre a relação entre o som e as letras.</p> <p>Integrar o conhecimento de mundo e oralidade com a consciência fonológica e a identificação de palavras escritas, promovendo a reflexão sobre o som inicial como porta de entrada para a leitura e escrita.</p>	<p>Retome a leitura da cantiga “A canoa virou” e converse com as crianças sobre animais do fundo do mar. À medida que as crianças forem citando os animais, vá escrevendo os nomes no quadro (a escrita deve ser construída coletivamente).</p> <p>Em uma roda, espalhe fichas com gravuras de animais diversos. Peça que cada criança escolha uma gravura e fale sobre o que ela conhece daquele animal.</p> <p>Espalhe fichas com os nomes desses animais e peça que cada criança pegue a ficha correspondente à gravura a qual pegou no início. Em seguida, explore o som inicial de cada palavra, atrelando a outras que comecem com o som inicial.</p> <p>Ver sugestão de atividade para sala. (Quadro 2)</p>



PROFESSOR (A),

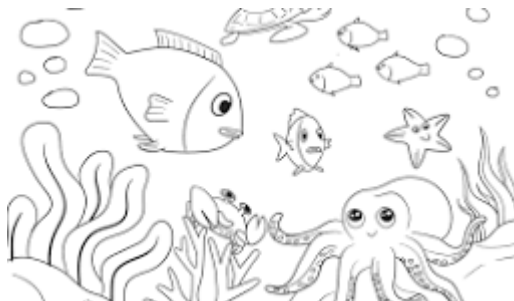
A atividade a seguir visa desenvolver a capacidade de **relacionar o objeto (gravura) ao seu nome escrito (palavra)**, trabalhando com palavras estáveis de interesse do grupo e promover a **exploração do som inicial das palavras**, estimulando a percepção de que diferentes palavras podem começar com o mesmo som (aliteração) e preparando o terreno para a futura associação entre fonema e letra (grafo-fonêmica).

Professor(a), o processo da leitura pode ter a música como uma aliada, pois cantando a criança repete as frases entoadas, direciona sua atenção, trabalha a oralidade e a escrita e se envolve no contexto musical de uma forma criativa, de acordo com Feier e Gedoz (2015). A música transforma o esforço da leitura em uma **brincadeira sonora e criativa**, aprimorando a concentração e as habilidades de linguagem ao mesmo tempo.

Quadro 2

ATIVIDADE PARA SALA

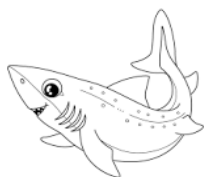
COM AJUDA DO PROFESSOR LEIA O TRECHO DA CANTIGA ABAIXO E PINTE O NOME DE UM ANIMAL QUE VIVE NO FUNDO DO MAR.



“SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR
EU TIRAVA MARIA
LÁ DO FUNDO DO MAR”

Domínio Público

CIRCULE A SÍLABA INICIAL DAS PALAVRAS. DEPOIS PENSE EM ALGUMA PALAVRA QUE COMECE COM ESSA MESMA SÍLABA E ESCREVA ABAIXO.



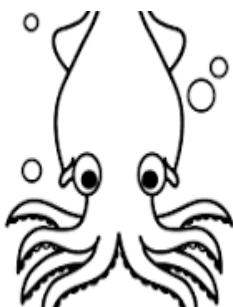
TUBARÃO



CARANGUEJO



BALEIA



LULA



LAGOSTA



RAIA

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 3	“A canoa virou”	<p>Promover a reflexão sobre o sistema de escrita, levando o aluno a segmentar as palavras em unidades menores (sílabas) e recompor estas palavras, a partir do trabalho com um texto de memória (cantiga).</p> <p>Compreender a função posicional da sílaba e entender que a ordem dos elementos é fundamental para a formação da palavra e a atribuição de significado.</p>	<p>Retome a leitura da cantiga “A canoa virou”, sempre apontando para cada palavra. Cole no quadro fichas de sílabas de algumas palavras da cantiga. Exemplo: NO A CA, que forma CANOA e junto com as crianças vá montando as palavras.</p> <p>Ver sugestão de atividade para sala. (Quadro 3).</p> <p>Ver sugestão de atividade para casa. (Quadro 4).</p>



PROFESSOR (A),

Espera-se que, na atividade a seguir, o aluno seja capaz de **identificar** as sílabas que compõem palavras e **organizar** essas sílabas para **formar** as palavras de forma correta, demonstrando compreensão da função da ordem das letras/sílabas na escrita.

Quadro 3

ATIVIDADE PARA SALA

“SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR
EU TIRAVA MARIA
LÁ DO FUNDO DO MAR”



Domínio Público

ORGANIZE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS.



BA A XI CA



XEI RA LI



RO PE XA



CA XÍ RA



DA EM XA



XA LI



BE GA XI



XA CAI



FE RI XE



DREZ XA

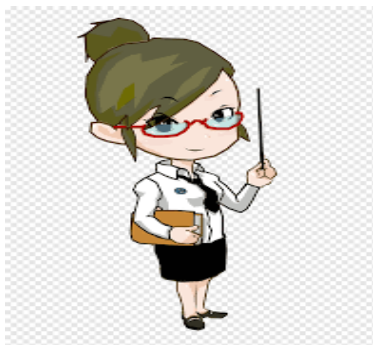




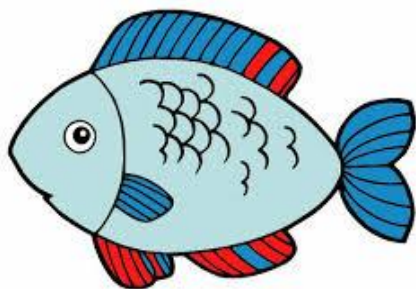
PROFESSOR (A),

A atividade a seguir tem como objetivo **avaliar o nível da escrita** e a **hipótese alfabética** das crianças, baseadas no contexto de animais que vivem no fundo do mar.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que as crianças percorrem estágios conceituais, que são as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, ao tentar compreender como o sistema de escrita representa a fala. (Professor(a), para maior compreensão, revise a teoria da página 72 deste caderno). Nesse sentido, a atividade, inicialmente proposta para ser realizada em casa, pode ser retomada em sala de aula para ser revisada em pares produtivos entre os colegas de sala. Desse modo, essa revisão poderá ser acompanhada pelo(a) professor(a), para diagnosticar o nível de escrita de cada criança. A possibilidade de ser em dupla favorece a aprendizagem na interação, depois de o aluno ter refletido individualmente em casa.

Quadro 4

<u>ATIVIDADE PARA CASA</u>	
	<div data-bbox="667 987 1220 1263" style="border: 1px solid green; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> <p>CRIANÇAS, ESCREVA COMO SOUBER O NOME DAS FIGURAS ABAIXO.</p> </div>
	
<hr style="width: 100%;"/>	<hr style="width: 100%;"/>



AGORA, DESENHE E ESCREVA 'O NOME, COMO SOUBER, DE SEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO.



RECAPITULANDO!

Professor (a), as atividades acima sugeridas estão centradas na cantiga popular "**A Canoa Virou**" que permitem explorar a compreensão textual, semântica, juntamente com a representação visual.

A atividade de circular a sílaba inicial e gerar palavras a partir dela explora dois níveis cruciais de análise da fala: a consciência silábica e a relação com a grafia. Para encontrar uma palavra nova que comece com a mesma sílaba, o aluno precisa acessar seu léxico mental e testar quais palavras (que ele já conhece ou ouviu) se encaixam no critério fonológico dado. Isso estimula a flexibilidade cognitiva e a recuperação rápida de vocabulário.

Também é importante explorar atividades que treinem a segmentação silábica e correspondência fonema-grafema, utilizando a sílaba como unidade intermediária crucial para a aquisição da leitura e escrita, como as apresentadas nas atividades acima.

Nas atividades que solicitam que o aluno "escreva como souber", estamos o convidando a usar seu conhecimento atual sobre a relação entre som e letra. Entender em que estágio de hipótese de escrita o aluno se encontra permite ao professor avaliar a compreensão do aluno sobre a natureza da escrita alfabética, baseada na sua percepção dos sons da fala. Ressalte-se que o sistema de escrita alfabético não é adquirido de uma vez, mas sim por meio de hipóteses progressivas sobre como o sistema alfabético funciona.

UNIDADE 3 – ESCRAVOS DE JÓ*Escravos de Jó*

Escravos de Jó, jogavam caxangá,

Tira, bota, deixa o Zambelê ficar...

Guerreiros com guerreiros,

fazem zigue zigue zá,

Guerreiros com guerreiros,

fazem zigue zigue zá.

Domínio Público

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 1	“Escravos de Jó”	<p>Promover a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência de palavra, utilizando a exploração lúdica de uma cantiga popular.</p> <p>Identificar e localizar uma estrofe específica da cantiga "Escravos de Jó" no texto integral (cartaz), associando a parte escrita à parte oralizada e demonstrando compreensão da organização estrutural do texto.</p> <p>Consolidar o processo de alfabetização por meio da análise da cantiga popular “Escravos de Jó”, desenvolvendo habilidades de leitura, consciência fonológica e motricidade.</p>	<p>Comece perguntando às crianças se conhecem a cantiga “Escravos de Jó” e se já brincaram. Em seguida, convide-as para brincarem no pátio da escola, explicando as regras (Ver quadro 1).</p> <p>Ao retornar à sala apresente um cartaz com a letra da cantiga e vá lendo pausadamente, apontando o dedo para cada palavra e explicando também os versos e estrofes. Após, forme grupos de 4 a 5 crianças e entregue para cada grupo uma estrofe da cantiga. Solicite que cada grupo tente ler a estrofe e mostre aonde ela se encontra no cartaz da cantiga colada no quadro. Vá fixando cada estrofe trazida pelos grupos ao lado da estrofe fixada no cartaz no quadro. Depois de montada a cantiga, todos juntos podem cantá-la novamente.</p> <p>Ver sugestão de atividade para sala. (Quadro 2).</p> <p>Ver sugestão de atividade para casa. (Quadro 3).</p>

Quadro 1

EXPLICAÇÃO PARA A BRINCADEIRA ESCRAVOS DE JÓ:

COM AS CRIANÇAS SENTADAS EM CÍRCULOS, UMA AO LADO DA OUTRA, ENTREGUE UMA TAMPINHA DE REFRIGERANTE PARA CADA. EXPLICAR QUE CADA CRIANÇA DEVE COLOCAR UMA TAMPINHA À SUA FRENTE. ENQUANTO CANTA, A CRIANÇA PEGA A SUA PEDRA E COLOCA NA FRENTE DO COLEGA, ASSENTADO À SUA DIREITA. NOS VERSOS “TIRA, BOTA / DEIXA FICAR!”, TODAS TIRAM A TAMPINHA DA FRENTE DO COLEGA, COLOCAM NA SUA FRENTE E A DEIXAM ALI POR ALGUNS SEGUNDOS. QUANDO CANTAM “GUERREIROS COM GUERREIROS”, AS CRIANÇAS RETOMAM OS MOVIMENTOS ATÉ O VERSO “FAZEM ZIGUE, ZIGUE, ZÁ!” NESSE MOMENTO, OS PARTICIPANTES SEGURAM A TAMPINHA MOVIMENTANDO-A DE LÁ PARA CÁ E DEIXANDO-A, POR FIM, NA FRENTE DO COLEGA.

O PROFESSOR, DEVE REPETIR VÁRIAS VEZES A BRINCADEIRA, PARA QUE OS ALUNOS ENTENDAM E DEPOIS PODE EXPLORAR ORALMENTE PERGUNTAS COMO, POR EXEMPLO:

- QUEM CONHECIA ESTA BRINCADEIRA?
- DO QUE FALA A BRINCADEIRA?
- SE ALGUÉM PARAR A BRINCADEIRA DURANTE OS MOVIMENTOS O QUE ACONTECE?
- SE ALGUÉM ERRAR O QUE TEMOS QUE FAZER?
- VOCÊS IMAGINAM QUAL FOI A ÉPOCA EM QUE ESTA BRINCADEIRA FOI CRIADA?



PROFESSOR (A),

O objetivo da próxima atividade é **consolidar o processo de alfabetização** por meio da análise textual, fonológica e da expressão artística, usando a cantiga popular "Escravos de Jó" como texto de referência.

Como afirma Bunzen e Fischer (2015, p. 20) um gênero pode ser explorado de diferentes formas de ler e de se receber e replicar, como ao se trabalhar por exemplo, um

poema, que pode ser explorado os “verbos” ou a sua musicalidade e ritmo. No caso a cantiga “Escravos de Jó”, deve ser explorada na replicação por melodia e ritmo.

Quadro 2

ATIVIDADE PARA SALA

ESCRAVOS DE JÓ
 ESCRAVOS DE JÓ, JOGAVAM CAXANGÁ,
 TIRA, BOTA, DEIXA O ZAMBELÊ FICAR...
 GUERREIROS COM GUERREIROS,
 FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ,
 GUERREIROS COM GUERREIROS,
 FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ.

Domínio Popular

DESCUBRA NA MÚSICA E REALIZE O QUE SE PEDE:

- CIRCULE DE **VERMELHO** A FRASE QUE TEM A PALAVRA **ESCRAVOS**.
- CIRCULE DE **AMARELO** A PALAVRA **GUERREIROS**.

PINTE DE **AZUL** A SÍLABA INICIAL DAS PALAVRAS. DEPOIS, ESCREVA O NOME DE OUTRA PALAVRA QUE COMEÇE COM A MESMA SÍLABA. VEJA O EXEMPLO:

ESCRAVOS - **ESPELHO**

TESOURA - _____

JANELA - _____

MARACUJÁ - _____

FOGUEIRA - _____

CADEIRA - _____



PROFESSOR (A),

Incentive as crianças para que, na atividade a seguir, respondam-na junto com a família. O objetivo desta atividade é **estimular a comunicação e o diálogo** entre pais/responsáveis e a criança, permitindo que a criança relate suas experiências na escola (a da brincadeira "Escravos de Jó"), além de **ampliar o repertório cultural e lúdico da criança**. Assim, promove-se a troca de conhecimentos sobre brincadeiras tradicionais da infância dos pais e **reforça o letramento e a escrita em um contexto significativo**, desafiando a criança (com a ajuda do adulto) a **registrar** por escrito os nomes das novas brincadeiras aprendidas, associando a cultura oral à cultura escrita.

Professor(a), com essa atividade você está trabalhando o **letramento no Contexto da Comunidade (Extrapolando a Sala de Aula)**, já que está simulando uma situação real onde a escrita é necessária para comunicar ou organizar algo para a comunidade escolar ou familiar, pois, o letramento deve extrapolar o mundo da escrita, ampliando suas práticas para além da sala de aula (Kleiman, 2008).

Quadro 3

ATIVIDADE PARA CASA

OLÁ, FAMÍLIAS!!

HOJE EM SALA AS CRIANÇAS CANTARAM E BRINCARAM DE “**ESCRAVOS DE JÓ**”. CONVERSE COM SEU(SUA) FILHO(A) E PERGUNTE COMO FOI A BRINCADEIRA. APROVEITE A OPORTUNIDADE PARA BRINCAR E RELEMBRAR O SEUS TEMPOS DE INFÂNCIA. CONVERSE SOBRE OUTRAS BRINCADEIRAS DA SUA INFÂNCIA E AJUDE-O(A) A REGISTRAR O NOME DELAS NO ESPAÇO ABAIXO.


	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
Aula 2	“Escravos de Jó”	Desenvolver a consciência fonológica e a compreensão da escrita alfabética, permitindo que o aluno associe a sonoridade das palavras da cantiga “Escravos de Jó” à sua representação escrita, decodificando e formando-as de maneira lúdica e cooperativa.	Retome a leitura da catinga de roda “Escravos de Jó”, apontando para cada palavra. Convide as crianças para brincar utilizando as tampinhas de refrigerante. Após, forme grupos de 4 ou 5 crianças, onde cada grupo receberá uma caixinha de fósforo contendo letras de palavras da cantiga. Os alunos devem formar as palavras no final de cada jogada. (Vá trocando as caixinhas à medida que forem concluindo a formação de palavras; sugerimos que as fichas de cada palavra sejam feitas com cores diferentes para não haver confusão, caso as fichas se misturem na hora da brincadeira).
		Identificar as letras que compõem as palavras-chave da cantiga.	Para enriquecer a atividade, faça fichas de palavras que não estão na música, de acordo com a realidade e nível de desenvolvimento dos alunos.
		Organizar letras embaralhadas para formar palavras com sentido.	Para concluir o momento, escreva todas as palavras no quadro e peça as crianças que reescreva em seu caderno.
			Ver sugestão de atividade para sala. (Quadro 1).
			Ver sugestão de vídeo para brincar com as crianças de outra forma.



PROFESSOR (A),

O objetivo da atividade a seguir é identificar as letras que compõem as palavras-chave da cantiga, de forma que as crianças sejam capazes de organizar as letras embaralhadas para formar palavras com sentido e, ainda, reforçar a escrita das palavras "JÓ", "TIRA", "BOTA" e "CAXANGÁ".

Quadro 1

<u>ATIVIDADE PARA SALA</u>		
	<div style="border: 2px solid green; border-radius: 50%; width: 150px; height: 100px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <p style="margin: 0;">CRIANÇAS, VAMOS BRINCAR DE DETETIVE?</p> </div>	
<p>—</p> <p>ORDENE AS LETRAS E DESCUBRA AS PALAVRAS SECRETAS DA MÚSICA "ESCRAVOS DE JÓ".</p>		
LETRAS EMBARALHADAS	DICA	PALAVRA DESCOBERTA
Ó J	O NOME DO PERSONAGEM	
A R I T	É O QUE FAZEMOS COM O OBJETO	
A T B O	É O CONTRARIO DE TIRAR	
O Ã M	A PARTE DO CORPO USADA NA BRINCADEIRA	
Á X A N C A G	O QUE OS ESCRAVOS JOGAVAM	
<p>ESCOLHA A PALAVRA QUE VC MAIS GOSTOU DE MONTAR E DESENHE-A NO ESPAÇO ABAIXO.</p>		

	CANTIGA	OBJETIVOS	ATIVIDADES/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
	“Escravos de Jó”	<p>Promover o avanço das hipóteses de escrita dos alunos, utilizando a leitura compartilhada da cantiga como referência e a entre os pares.</p>	<p>Retome a leitura da catinga de roda “Escravos de Jó”, apontando para cada palavra. Em seguida, organize os alunos em duplas de forma que nos agrupamentos os alunos estejam em níveis diferentes de aquisição da língua escrita, como, um no nível silábico e outro no nível silábico-alfabético para que um possa ajudar o outro em suas hipóteses.</p> <p>Solicite que em seu caderno reescrevam a cantiga retirando-a do quadro. Vá circulando entre as duplas e auxiliando quando necessário.</p> <p>Para finalizar o momento, os alunos podem apresentar a brincadeira “Escravos de Jó” para outras turmas da escola.</p>



RECAPITULANDO!

Professor (a), a exploração de cantigas de roda como **"Escravos de Jó"** permite trabalhar a língua em um contexto cultural, rítmico e socialmente estruturado. Ao perguntar sobre a origem da brincadeira, o professor ativa o conhecimento cultural prévio dos alunos e os insere na historicidade da cultura popular.

Nas atividades onde a instrução é para pintar de uma determinada cor a SÍLABA INICIAL, temos o incentivo para que o aluno segmente a palavra em unidades rítmicas e isole a primeira delas. Essa habilidade de segmentação é um forte preditor do sucesso no processo de leitura e escrita de palavras.

Atividades como as acima apresentadas são de extrema importância para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, porque utiliza a cantiga como campo de prática para as habilidades de reconhecimento visual e, principalmente, para o desenvolvimento da consciência silábica, a etapa que precede o domínio completo da escrita alfabética.

Nas atividades que sugerem que a criança ordene as letras, podemos aprimorar no aluno a habilidade de analisar a palavra em suas partes e, em seguida, sintetizar o resultado para formar uma unidade de significado conhecida.

Cumpramos destacar que as atividades para serem realizadas em casa são um excelente exemplo de como a escola pode integrar a aprendizagem baseada na experiência familiar, valorizando assim o contexto social e afetivo como um ambiente privilegiado para a prática da comunicação oral e a consolidação da escrita através de um tema relevante e pessoal.

PALAVRAS FINAIS

Prezada(o) Professora(o),

Neste Caderno Pedagógico procuramos fazer uma compilação de temas necessários para o processo de aquisição da leitura e escrita em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, inicialmente traçamos a trajetória da alfabetização no Brasil, apresentando os métodos sintéticos e analíticos à revolução conceitual que integrou alfabetização e letramento.

Abordamos a compreensão de que dominar o sistema de escrita (alfabetização) é indissociável de usá-lo socialmente (letramento). Nesse contexto, o professor é o agente transformador que deve planejar o trabalho a partir de práticas sociais e significativas, que sejam capazes de superar os equívocos do passado e garantir que o aluno não apenas decodifique palavras, mas que consiga ler o mundo em seu contexto.

Destacamos que as crianças passam por diferentes hipóteses de escrita (Pré-Silábica, Silábica, Silábico-Alfabetica e Alfabetica) antes de dominar o sistema e a evolução dessas hipóteses estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento gradual da consciência fonológica, demonstrando que a criança constrói ativamente sua compreensão do sistema de escrita.

Sendo assim, neste cenário de ensino contextualizado, o Gênero Textual Cantiga de Roda emerge como um importante recurso pedagógico, à medida que, sua natureza lúdica, rítmica e culturalmente rica oferece o ambiente propício para uma aprendizagem significativa, já que o ritmo e as rimas facilitam a consciência fonológica e a memorização de sílabas e palavras, enquanto o caráter da brincadeira promove a interação, a memória e a socialização. Ao utilizar as cantigas, o professor utiliza as orientações da BNCC e dos PCN, integrando música, cultura e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de forma simultânea e prazerosa.

Que este Caderno inspire você a ver em cada cantiga, seja ela “Ciranda, Cirandinha, “A canoa virou”, “Escravos de Jó” ou qualquer outra manifestação do folclore, não apenas uma melodia, mas um caminho para garantir aulas mais criativas e contextualizadas. E assim, você possa transformar sua sala de aula em uma ciranda constante de descobertas e aprendizagem satisfatória.

Professor (a), as dinâmicas e atividades apresentadas foram pensadas de forma a facilitar o seu trabalho em sala de aula, tornando a aula mais dinâmica e as crianças envolvidas no processo de aprendizagem.

É importante destacar que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, servindo como referência para acompanhar o desenvolvimento do aluno em tempo real, permitindo que você ajuste suas estratégias de ensino.

Nas aulas acima propostas, sua observação deverá focar em três eixos principais:

1. Desempenho em Leitura e Escrita

Você deverá observar se seu aluno conseguiu acompanhar a leitura das cantigas, associando a palavra falada à palavra escrita. Para isso é necessário destacar que, quando você estiver lendo uma cantiga, lembre-se de perceber se sua entonação, sonoridade, pausas e musicalidade. Observe também se seu aluno demonstrou progressos na formação e reescrita das palavras (usando as fichas e o caderno), para isso você poderá utilizar os níveis do sistema de escrita alfabética.

2. Linguagem e Interação

Nessa etapa, você deverá observar e registrar se seu aluno desenvolveu a oralidade, se conseguiu se envolver nas discussões propostas, expressando com clareza suas ideias. Avalie se seu aluno brincou, respeitou as regras do jogo (no caso do “Escravos de Jó”) e demonstrou atitudes de colaboração e interação com as outras crianças.

3. Registro e Intervenção

Professor, sugerimos que você tenha um caderno para registrar diariamente e continuamente a participação dos alunos, onde você possa anotar as hipóteses de escrita que apresentarem (pré-silábica, silábica, alfabética) e, principalmente, quais intervenções específicas você realizou para ajudar cada aluno a avançar no sistema da escrita.

Ao longo destas páginas, revisitamos as cantigas de roda “Ciranda, Cirandinha”, “A canoa virou” e “Escravos de Jó”, que são ricas obras de arte do nosso folclore. Acreditamos que a musicalidade, a repetição e o ritmo das cantigas oferecem uma ponte natural para o universo da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Reafirmamos que nosso objetivo foi claro: fornecer-lhe estratégias concretas para utilizar a canção no desenvolvimento da consciência fonológica, na decodificação e na formação de palavras.

Chegamos ao final deste Caderno Pedagógico e esperamos que você possa ter se inspirado para criar novas maneiras de trabalhar a aquisição da leitura e escrita em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Que este material inspire suas intervenções diárias. Lembre-se de que a sala de aula é um palco de descobertas e, ao cantar, brincar e refletir sobre as palavras, você está ritmando o aprendizado e construindo leitores e escritores competentes e apaixonados.

Professor (a), obrigada por sua dedicação e por dar vida a cada página deste caderno! Desejamos votos de sucesso e muitas cirandas em sua jornada.

SUGESTÕES DE VÍDEOS

ANDREIA INES. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MAGDA SOARES**. [S. l.]: YouTube, 16 maio 2017. 1 vídeo (8min33s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk>. Acesso em: 5 nov. 2025.

EDUCAÇÃO desatualizado. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. [S. l.]: YouTube, 25 fev. 2021. 1 vídeo (1h45min6s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nXGyBwtYRXI>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MARCUS BATUCATUDO. **Brincando com música #01 - Escravos de Jó com 5 variações**. [S. l.]: YouTube, 7 abr. 2016. 1 vídeo (9min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Zb8c0OUh9c>. Acesso em: 3 nov. 2025.

QUINTAL DA CULTURA. **Quintal Musical - A Canoa Virou - 01/11/12**. [S. l.]: YouTube, 15 nov. 2012. 1 vídeo (4min18s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=83uvEWljloc>. Acesso em: 31 out. 2025.

QUINTAL DA CULTURA. **Cantigas que encantam - Ciranda Cirandinha - 14/08/15**. [S. l.]: YouTube, 18 ago. 2015. 1 vídeo (4min23s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pbBkbEWv-tM>. Acesso em: 3 nov. 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. **Pequena história da música**. Rio de Janeiro: eLivros, 2015.

ARAÚJO, Ana Paula. **Cantigas de roda**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/> acesso em: 08 abril. 2025

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do Discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BANDEIRA, Marconde Ávila; PORTILHO, Rosiane. Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 171-188, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13977>

BRAGA, Raimunda Nonata Fortes. **Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: Representações Sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas do Campo em Chapadinha (MA)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté. Taubaté. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/881>. Acesso em: 27 Agosto. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 02 abril. 2025

BUNZEN Júnior, Clécio dos Santos; FISCHER, Rodrigo. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. In: DUBEUX, M.H.S; ROSA, E.C.S. (ORGS). **Abriu-se a biblioteca: mitos, rimas, imagens, bichos e gente**. Literatura na escola e na biblioteca. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Festas e tradições populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1978.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (organizadoras). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale, 2009. (P. 35 a 58)

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oportuguesdobrasil.wordpress.co>

<m/wp-content/uploads/2015/02/carla-coscarelli-generos-na-escola>. Acesso em: 01 abril.2025.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Reunião anual da ANPED**, v. 23, p. 1-14, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. Relação entre música, alfabetização e letramento. **Anais da XIII JORNADA CIENTIFICA DA UNIVEL**, Cascavel/PR, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 204/2014**, de 18 de junho de 2014. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, 03 jul. 2014, p. 22.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. **Anais da XIV SEMANA DA EDUCAÇÃO - PEDAGOGIA 50 ANOS: DA FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**. Londrina: UEL 2012, Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf). pdf>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: KLEIMAN, Ângela (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 8, n. 3, p. 487-518, set./dez. 2008.

LEITE, Cynara Maria Dantas Vieira; DE ANDRADE ALVES, Edna Vanessa; DO VALE, Elisabete Carlos. A Importância das Cantigas De Roda para a formação de leitores: relato de experiência numa turma de primeiro ano do fundamental I. **ANAIS VII ENID & V ENFOPROF / UEPB, 2019**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA27_ID525_17102019145413.pdf Acesso em: 29 Agosto. 2023

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros Textuais: definição e textualidade. IN: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva; ABREU, Tereza Cristina Diniz de. O lúdico na formação de professores de educação infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 2, p. p.535–557, 8 Jul 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17242>. Acesso em: 11 set 2025.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp Digital, Conped, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 11 de fevereiro de 2025.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NOGUEIRA, Mônica Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, v. 5, n. 2, 2003.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino; SILVA, Ana Carla Azevedo. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7427>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SAMPIERE, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Benedita do Socorro Matos. **Cantigas de Roda: o Resgate Popular na Formação Sócio-Cultural do Aluno**. Orientadora: Olga Maria Santos de Magalhães. 2010. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação – Avaliação Educacional, Universidade de Évora, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/14547>. Acesso em: 24 agosto. 2023.

SANTOS, Silvia Caroline. **Análise de métodos de alfabetização em séries iniciais**. Artigo apresentado à Faculdade de Letras, como trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Licenciatura em Português, da Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/11255>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Avani Souza. **Cantigas que embalam a infância no Brasil e em Cabo Verde**. Veredas Revista Interdisciplinar de Humanidades, São Paulo, v. 3, p. 1-16, dez.jun. 2020/2021

SILVA, Cleidiane De Oliveira. As cantigas de roda no contexto da educação infantil. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20290>>. Acesso em: 09/04/2025

SILVA, Ezequiel Theodora da. **Leitura em curso**. Campinas: Autores associados, 2003.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011. P.39

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUZA, Ana Sírnia Carneiro de. **Cantigas de roda: em busca de vestígios culturais**. Programa Institucional de Iniciação Científica. Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2012

VALENTE, Fátima; MARTINS, Margarida Alves. Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 193-212, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/141/pdf>. Acesso em: 14 fev.25

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.