

Formação de professores: possibilidades de trabalho com gêneros discursivos na modalidade- parlendas no processo de alfabetização

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo

Doutora em Educação, linha práticas pedagógicas- Unesp-Marília. Coordenadora de Área de Educação Infantil. Diretora de escola e Coordenadora de área atuando na Secretaria de Educação do Município de Bauru. Departamento de planejamento, projetos e pesquisas educacionais (DPPPE). E-mail: gislainerrgobbo@gmail.com

Resumo

O estudo que se apresenta objetiva demonstrar a possibilidade de desenvolver as capacidades de alfabetização com crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, utilizando a parlenda como gênero discursivo. O trabalho com gêneros incentiva o desenvolvimento da consciência fonológica no momento que a criança percebe o som de palavras rimadas podem representar signos. Na metodologia, foram apresentados: sugestões de sequências didáticas na compreensão do gênero discursivo em sua totalidade, a organização da parlenda na construção composicional e jogos pedagógicos para a aquisição de grafemas. Desse modo, a análise deu-se por indicadores presentes nas sequências didáticas. Notou-se, nos resultados, que a escrita pré-instrumental infantil percorre um caminho da diferenciação dos símbolos. A princípio, para a criança, a escrita infantil é um processo autocontido da imitação do adulto, que não contém significado funcional. Nesse período, as marcas são rabiscos não diferenciados, mais tarde as marcas diferenciam-se e o símbolo ganha um sentido funcional e refrata um conteúdo simbólico. Finalmente, nas considerações, destacou-se que os gêneros discursivos, como a parlenda, referem-se a instrumentos materiais e simbólicos, carregando sentidos para a criança ressignificar conteúdos culturais, ou seja, o desenvolvimento da linguagem acontece nas situações sociais, pelas quais os gêneros discursivos fazem parte dos enunciados dando sentido ao processo de alfabetização.

Palavras-Chave: Educação. Formação Docente. Gênero Discursivo. Parlendas.

Abstract

The present study aims to demonstrate the possibility of developing literacy skills with children in kindergarten and the first years of elementary school, using the parlendas as a discursive genre. Working with genres encourages the development of phonological awareness, at the moment the child perceives the sound of rhymed words can represent signs. In the methodology, suggestions of didactic sequences were presented in the comprehension of the discursive genre in its entirety, the organization of the parlendas in the compositional construction and pedagogical games for the acquisition of graphemes. Thus, the analysis was based on indicators present in the didactic sequences. It was noted, in the results, that the pre-instrumental writing of children follows a path of differentiation of symbols. At first for children, child writing is a self-contained process of adult imitation, which contains no functional meaning. In this period, the marks are undifferentiated scribbles, later the marks differ and the symbol gains a functional meaning and refracts a symbolic content. Finally, in the considerations, it was emphasized that the discursive genres, such as the parlenda, refer to material and symbolic instruments, carrying meanings for the child to redefine cultural contents, that is, language development happens in social situations, by which discursive genres are part of the utterances giving meaning to the literacy process.

Keywords: Education. Teacher Education. Discursive genre. Parlendas.

Introdução

O uso dos gêneros discursivos é um instrumento adequado para a alfabetização em contextos concretos de significação e sentido no ensino e na aprendizagem da linguagem verbal e escrita. Os gêneros participam do desenvolvimento do psiquismo humano, pois divulgam conteúdos temáticos acerca das relações humanas concretas, contribuindo com a formação de imagens psíquicas, que, muitas vezes, são objetivadas enquanto as crianças leem, como também, mostram a língua como meio de comunicação social.

Cada sujeito ao ter contato com determinado gênero discursivo, representa simbolicamente aquilo que lhe é significativo em sua vida cultural. A presença desse material no espaço escolar revela ideologias, ideias, conteúdos das relações humanas, sentidos das palavras, ampliação de vocabulário, adequação da fala às situações de uso, dentre outras. A atividade produzida pela mediação com os gêneros discursivos revela-se uma via efetiva para o desenvolvimento psíquico, pelo qual as imagens subjetivas produzidas no psiquismo humano transformam as imagens naturais em imagens de natureza simbólica, ou seja, detentoras de significação. Sendo assim, gêneros discursivos podem ser instrumentos eficientes, que sinalizam para a criança conteúdos culturais. Para Pino (2006), a conversão do natural em social só acontece com o humano, ao se processarem os sinais culturais, conferindo-lhes uma significação.

Diante de tais assertivas, o uso da língua efetiva-se por meio de enunciados orais e escritos, refratando as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo ou tema, mas também, pelo estilo da linguagem, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e acima de tudo, por sua construção composicional. Cada enunciado é individual, contudo, os campos de utilização da língua elaboram-se por tipos relativamente estáveis de enunciados, aparecendo, assim, os denominados gêneros do discurso. A noção bakhtiniana dos gêneros discursivos define tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados nas diferentes esferas sociais. Nas palavras de Bakhtin (2003), na atividade humana a linguagem organiza os diversos campos de atuação, sendo o seu caráter e seu uso multiformes.

Focalizando o máximo desenvolvimento psíquico e saltos qualitativos no ensino da escrita, o professor ao proporcionar práticas alfabetizadoras pautadas na materialização dos gêneros discursivos, cria a possibilidade de contato com formas enunciativas em sua diversidade. Assim, a partir do trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita de gêneros, é possível um desenvolvimento máximo do psiquismo, daí ser fundamental que o professor ofereça diferentes tipos de enunciados, cada qual servindo a uma distinta situação de interação com

o outro. Não basta, porém, que, na escola, haja o trabalho com uma variedade textual; é preciso adequá-la às situações de ensino, aprendizagem e uso social, motivando um planejamento cuidadoso nas escolhas e a na utilização de textos pertinentes às idades que se destinam.

O enunciado, como uma unidade básica da linguagem verbal, está presente em uma série de práticas de ensino da língua materna, cada um é único, “porque mesmo se repetido literalmente, reiterado, ratificado, os sentidos por ele produzidos são outros, uma vez que o locutor que o produz e o interlocutor que busca apreensão estão em posições distintas.” (CASSETARI, 2012, p. 137).

O currículo da prefeitura Municipal de Bauru, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental, defende as diferentes linguagens em seu uso social, ou seja, vai além dos aspectos da soletração e decodificação de palavras. Partindo desse apontamento, dar-se-á ênfase neste estudo à Área de Língua Portuguesa, trazendo como objetivo demonstrar possibilidade de um trabalho intencionalmente planejado com as parlendas em sala de aula e a necessidade de se pensar o processo de alfabetização a partir do ensino e do trabalho com os gêneros discursivos, sustentados nas formas apropriadas que não mecanizem esse processo, considerando o desenvolvimento da criança com 5 anos (anos finais na Educação Infantil) e 6 anos (séries iniciais da Educação Fundamental).

Nestes termos, adota-se as capacidades para alfabetização de Lemle (2009), os pressupostos teóricos da linguagem dialógica de Bakhtin (2003), o conceito de linguagem como função psíquica superior em Vigotski (2001), a constituição do signo na pré-história da escrita em Luria (2006) e pesquisas do interacionismo discursivo do grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ 2004), que concebem a linguagem como um fator social e histórico.

Desenvolvimento

Capacidades para a alfabetização (LEMLE 2009)

De acordo com Lemle (2009), a criança precisa desenvolver alguns saberes e algumas percepções que realiza conscientemente, para aprender a ler e escrever. A autora aponta cinco *capacidades necessárias para a alfabetização*, destacando como saberes e percepções conscientes.

A primeira capacidade refere-se à **representação dos risquinhos pretos** no papel.

A segunda mostra a compreensão de que **cada um desses risquinhos corresponde a um símbolo** de um som da fala, discriminando as formas das letras e as distinguindo entre si, quais sejam: p/b - direção da haste vertical; b/d -

posição da barriguinha em relação à base; p/q - posição da barriguinha (mesmo traço); m/n - uma corcova a mais; e/l alongado para cima na letra cursiva vira (l); a/o - (a) sem o cabinho vira (o).

A terceira capacidade explicita a **consciência da percepção auditiva**, isto é, a criança deve saber ouvir as *diferenças relevantes entre as letras* e variedade de sons de natureza: oclusivos/fricativos (**pé/ fé**); sonoro/surdo (**doca/toca**) e oral/nasal (**vi/vim**). Esses três saberes estão ligados intrinsecamente e correspondem à noção de símbolo, que capacita a criança na relação simbólica entre um som e uma letra do alfabeto.

A quarta capacidade retrata a compreensão do **conceito de palavra**, representada pelo **som/sentido**. Essa capacidade implica no entendimento de que o som corresponde a sentidos constituídos, portanto, trata do *cerne da relação simbólica*, ou seja, a relação entre conceitos e sons da fala, mostrando a essencialidade contida em uma mensagem linguística. Há duas camadas sobrepostas nesta relação simbólica com a escrita, primeira relação surge entre forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, por exemplo, o sentido de “casa” e os sons correspondentes [kaza]. A segunda relação aparece entre a sequência de sons da fala que compõe a palavra e a sequência de letras que a palavra é transcrita. Para elucidar esse fenômeno a palavra casa é falada [kaza] e escrita [casa].

Finalmente, a quinta revela a capacidade de **reconhecer sentenças**, como a percepção de que as orações começam com letra maiúscula e terminam com ponto final. A autora observa que essa capacidade não precisa ser desenvolvida no início da alfabetização, mas que no decorrer das primeiras leituras já pode ser percebida.

De acordo com a autora, há outro saber necessário à alfabetização: **compreensão da organização espacial da página**. No sistema de escrita da língua portuguesa, a ordem significativa das letras faz-se da esquerda para a direita e a ordem significativa das linhas, de cima para baixo na página.

Concepção de linguagem dialógica (BAKHTIN 2003)

Nos dias atuais, no Brasil, os currículos do ensino da língua materna defendem o ensino das diferentes linguagens associado ao uso social, à compreensão e à produção de enunciados, objetivando o estabelecimento de processos comunicacionais e interativos. Nessa hipótese, os fenômenos linguísticos enunciativos constituem-se em unidades de sentido, portanto, superam e incorporam as sílabas soltas e as decodificações de palavras nas diferentes produções textuais.

Na perspectiva defendida de que a linguagem é um fenômeno social, o desenvolvimento humano pode ser favorecido com a presença dos gêneros discursivos no cotidiano da escola, se pensarmos que os gêneros são instrumentos de comunicação e fonte de diferentes linguagens. Além disso, a língua se manifesta por meio dos gêneros, pelo qual é possível a comunicação, existindo uma gama imensurável de gêneros, que se ampliam à medida que essas atividades se desenvolvem na atividade humana (BAKHTIN, 2003).

No que tange ao aparecimento dos diferentes tipos de enunciados, Bakhtin (2003) constata que o trabalho pedagógico com textos retrata a visão de mundo, os juízos de valor e emoções, o objeto de discurso e o sistema da língua com seus recursos linguísticos. Como tal, os gêneros são usados como instrumento material e simbólico no ensino das múltiplas linguagens, considerando que os conteúdos temáticos manifestam ações mediadas por elementos contidos em um contexto de sentido e significado.

Dito de outro modo, o trabalho com textos vai além do valor sonoro e decodificação de letras e sílabas, possibilitando conteúdos de desenvolvimento psíquico e atuando como um objeto privilegiado e um instrumento mediador para a humanização. Os textos presentes no interior dos gêneros discursivos adquirirão a posição de um instrumento, exercendo a função de mediadores na atividade psíquica. Dessa forma, os gêneros materializam a linguagem em suas formas concretas de enunciados, ou seja, o sujeito trabalha com a realidade em sua produção da vida real. As múltiplas formas de linguagens classificam os gêneros em primários, como os diálogos cotidianos e breves réplicas, que são uma comunicação verbal mais espontânea, e em gêneros secundários, representados pelos tipos mais complexos de linguagem, que exigem a dominância das formas primárias mediadas pela leitura e pela escrita.

Outra característica dos gêneros do discurso é que são organizados conforme o conteúdo temático; o estilo e a construção composicional, que divulgam os enunciados como unidades reais de comunicação, sendo a dialogia um princípio básico que rege o gênero. Cada um deles possui suas características específicas, alguns são mutáveis, outros não. Há gêneros com tendência a estilos individuais como os da esfera literária e outros mais padronizados, como os do campo militar. A seleção de um tipo, no caso, a parlenda, é orientada pela necessidade da temática escolhida pelos participantes do enunciado, pela vontade e pela intenção dos falantes. (BAKHTIN, 2003).

O conceito de linguagem como função psíquica superior (VIGOTSKI, 2001)

Estudos de Vigotski (2001) descrevem a escrita como um sistema de representação simbólica formado por signos e símbolos criados arbitrariamente. A escrita perpassa um desenvolvimento complexo que envolve a representação do mundo

objetivo em ato simbólico, constituindo por signos que designam sons e palavras da linguagem falada. Na criança pequena, a fala ocupa um simbolismo de primeira ordem, pois a linguagem verbalizada compõe a realidade perpassando a tríade realidade-fala-escrita; Já a escrita, em um período inicial, pertence a um simbolismo de segunda ordem por ser mediada pela oralidade na representação do real. Em outras palavras, a criança em processo de aquisição da língua escrita, faz uso dos signos orais (a fala), à medida que gradualmente desaparece o elo intermediário da linguagem falada convertendo-se em um sistema de signos, que retrata diretamente as entidades reais, a escrita passa a ocupar, também, um simbolismo de primeira ordem (realidade-escrita). Tal momento explicita que o objeto representado, além de pronunciado, é grafado simbolicamente por letras. Neste movimento, progressivamente, a criança retrata a realidade por meio da escrita.

Vigotsky (2001) defende a influência da linguagem como elemento norteador no desenvolvimento humano, tratando-se de uma função psíquica superior importante, atua como meio de comunicação que, ao ser internalizada, regula o pensamento. Nesse sentido, a fala socializada aponta um longo caminho antecedido pela internalização.

A aquisição da linguagem escrita possui uma base, pelo qual o processo de internalização da linguagem é estruturado. Sobre o assunto Vigotski (2001), aponta quatro períodos distintos pelo qual a criança percorre até a internalização da linguagem. O período inicial da fala chama-se *pré- intelectual e pensamento pré-verbal*, refere-se à uma etapa natural ou primitiva. Na fala pré-intelectual surge o balbúcio, o choro e o riso, e no pensamento pré-verbal desponta as manifestações intelectuais rudimentares, ligadas à manipulação de instrumentos. O segundo nomeia-se como *psicologia ingênua* iniciando a apropriação das regras da língua, surge antes da fala social com a função de comunicação. Nesse período, há a convergência do pensamento e da linguagem, a criança amplia seu repertório de palavras, já realiza a conexão externa entre palavra e objeto na linguagem verbal. Tal convergência é mostrada pela palavra denominadora. O oral mantém uma relação de primeira ordem, pelo qual a realidade é representada pela fala. A criança busca aplicar as experiências ao uso de instrumentos; é o início da inteligência prática. O terceiro é caracterizado pela *fala egocêntrica*, mostrando que a operação com signos externos está voltada para si, com a finalidade de planejamento nas relações com os signos exteriores. As operações externas são mobilizadas como auxiliares na resolução de problemas internos. Durante as suas atividades, a criança verbaliza expressões isoladas, cuja função é a planificação da tarefa a ser executada, pela qual o pensamento orienta a ação, não cumprindo uma função comunicativa, mas uma etapa transitória no processo da interiorização da linguagem social. O quarto período é intitulado *linguagem*

interior, nele ocorre a interiorização e operação com signos internos, tendo como propósito a organização/planejamento. Tais situações conduzem às operações externas ao se interiorizarem. A linguagem interior é um pensamento constituído por significados, que liberta a criança das impressões imediatas sobre o objeto, vivenciando a possibilidade de pensar nele, mesmo sem sua presença.

Constituição do signo na pré-história da escrita (LURIA, 2006)

Na sequência, buscamos fundamentos em Luria (2006) que defende a escrita como conteúdo histórico e cultural. Segundo Luria (2006) o ato de escrever traz em si uma insinuação, ou seja, serve como signo auxiliar a serviço de uma operação também auxiliar. A esse respeito, a escrita é um conteúdo simbólico, que remete a uma necessidade em si de interpretação, vinculada a um contexto de produção histórica e cultural. As crianças, antes de conhecerem as letras, já possuem hipóteses sobre os significados da língua. Nesse sentido, é possível falar em uma base, na qual se estrutura a escrita, sendo conhecida como a pré-história desse desenvolvimento.

Nos estudos do autor, é mencionado períodos, nos quais a criança percorre até o limiar da aprendizagem da escrita. Essas descobertas indicam períodos singulares, com regularidades, mas não uniformes, que se trilhados no decorrer da aquisição da linguagem escrita, podem contribuir com as ações educativas nos encaminhamentos da compreensão do simbolismo desta linguagem.

Apontamentos de Luria (1986), acerca do tema, esclarecem que a linguagem escrita possui uma origem completamente diferente de outra estrutura psicológica. Para elucidação do tema o autor menciona dois momentos que colaboram para a criança despertar sua relação funcional com a escrita, o primeiro trata-se das relações com as coisas, e as manifestações de interesse em adquiri-las ou usá-las, pelas quais os objetos desempenham uma função instrumental; o segundo denota a capacidade de autocontrole, pelo qual o comportamento, se complexifica à medida que a escrita se desenvolve na criança, isto é, a escrita se dá por meio do distanciamento gradativo das marcas subjetivas para marcas objetivas.

Nos experimentos de Luria (2006) é apresentado a relação da escrita com atos externos que geram atos internos para aparecimento dos signos. Luria (2006) descreve, em seus estudos, que a criança percorre um período pré-instrumental e um instrumental na aquisição da linguagem escrita.

O período pré-instrumental remonta a escrita infantil como registro predominantemente de atos externos, revelando muitas vezes a uma imitação do adulto.

No período instrumental, acontece o desenvolvimento da escrita em suas transformações, perpassando toda pré-história do processo, desde as marcas indiferenciadas, com insinuações de significado, até a *escrita pictográfica* como marca simbólica. No instrumental, há a presença de signos *ostensivos, simbólicos e culturais*. O *signo ostensivo* mostra um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos, o nome ostensivo traz a ideia de mostrar visualmente a marca de algum significado, sem relação com ele. Trata-se de uma relação funcional inequívoca do signo com a escrita, é um rudimento ou marca criada para recordar o signo. A criança tece uma conexão entre o conteúdo e traços parecidos com rabiscos mecânicos. Na sequência, surge o *signo simbólico*, pelo qual a criança adota como instrumento diferenciado a cor, o tamanho, a forma e a quantidade. Nesse momento, a notação gráfica expressa uma pictografia grotesca. Na continuidade, aparece a escrita pictográfica, pela qual o simbolismo do desenho é um meio usado pela criança para representar a escrita. Por fim, com a evolução da pictografia, há o interesse de registrar conceitos de maior abstração, tal ação conduz ao surgimento do *signo cultural* caracterizado pelo uso de elementos culturais, há relação funcional com a escrita, a criança percebe a posição, a situação e a composição com outras notações gráficas e os seus sinais estáveis. (LURIA, 2006).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no trabalho com gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ 2004)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desponta como aporte teórico-metodológico a partir de 1980, com pesquisadores da Universidade de Genebra, destacando-se neste percurso Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. A linguagem defendida pelos autores tem a referência dos postulados de Vigotsky sobre o desenvolvimento humano, e de Bakhtin acerca da filosofia da linguagem. Schneuwly e Dolz (2004) intuíram um percurso intervencionista ao propor uma nova abordagem para o ensino da gramática, da escrita e da alfabetização, além de importantes ferramentas didáticas para o trabalho com gêneros. As pesquisas dos referidos autores possibilitaram um novo olhar na aprendizagem da língua com o uso social e com a dialogia.

O quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo -ISD trabalha com a linguagem usada no interior dos gêneros discursivos, pelo qual dá-se valor aos textos em detrimento das letras ou sílabas soltas. Nesse sentido, os autores apontam os procedimentos e ações educativas pautadas no contexto de produção, no levantamento dos conteúdos temáticos textuais, no papel social do emissor e do receptor, nos efeitos produzidos no destinatário, na infraestrutura geral do texto, na seleção do tipo do discurso, nas sequências textuais; na textualização,

como conexão, coesão nominal e coesão verbal, e nas enunciativas, por exemplo, a existência da regulação das vozes trazidas pelo texto.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as sequências textuais divulgam o nível da infraestrutura do texto, pelo qual explicita os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem, como a de narrar, cujo domínio social de comunicação está presente na cultura literária ficcional. A capacidade de relatar traz o domínio social relacionado à documentação e à memorização das ações humanas. A Capacidade de argumentar mostra as capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Capacidade de expor explicita a transmissão e a construção de saberes na elaboração de apresentação de conteúdos do conhecimento científico e teórico. A capacidade de injunção faz menção ao domínio das instruções e às prescrições, regulando a conduta.

O estudo de um gênero envolve as operações de linguagem, que movem as ações enunciativas, discursivas e dialógicas que objetivam o trabalho com a linguagem em contexto social, cultural e histórico em uma dada realidade concreta, remetendo ao uso em suas diferentes formas.

A partir de tal exposição, delinea-se a seguir as relações dos gêneros discursivos na modalidade das parlendas com a alfabetização..

As parlendas como gênero discursivo

As *parlendas* (ou *parlengas*) trazem uma linguagem rimada e sonora apresentam, em sua maioria, temática infantil, fator que colabora para que tais textos façam parte do cenário infantil e mostram uma linguagem com rimas simplificadas e métricas que favorecem a musicalidade.

O trabalho com gêneros discursivos em sua diversidade desde a Educação Infantil apresenta-se como atividades de manipulação dos sons da língua em jogos verbais sobre a consciência fonológica, pois os gêneros situam-se como instrumentos portadores de signos culturais e simbólicos que favorecem a atividade infantil, cujo conceito dominante nesta idade possui princípios de ludicidade. Por isso, ao brincar com rimas, o motivo da atividade está orientado em despertar a criança para encontrar palavras terminadas com o mesmo som. Assim, o trabalho com parlendas incentiva o desenvolvimento da consciência fonológica, no momento que a criança percebe o som de palavras rimadas. O uso de *rimas*, para além do significado e da mensagem, direciona a atenção da criança para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, demonstrando, principalmente, a forma física e o ritmo da linguagem. O desenvolvimento da sensibilidade à rima é um passo importante em direção à consciência fonológica como habilidade imprescindível à alfabetização (DANGIÓ, 2017).

Além disso, há a presença do humor como característica das *parlendas*, o que conquista o gosto infantil em relação à descoberta dos signos como um jogo

com a linguagem. Segundo Bordini (1986, p. 42), a autoria desses textos “desapareceu da memória popular coletiva e [...] se transmite (ou se produz) nas classes sociais dominadas, espelhando seus interesses postergados.” Por isso, é comum encontrar aspectos da vivência do homem como temática deste gênero.

O motivo

As parlendas são instrumentos materiais e simbólicos portadores de significados culturais, contribuindo para um efetivo ensino das diferentes linguagens em sala de aula desde os níveis da Educação Infantil e Educação Fundamental. Os sentidos dado ao ensino da escrita vão além do traçado das letras do alfabeto, mas é essencial apresentação da escrita em práticas e interações sociais, nas quais além do entendimento e relação dos signos típicos da escrita alfabética (relações entre fonemas e grafemas), as crianças podem compreender, que a escrita está ligada às funções de registro, comunicação e auxílio da memória oral (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Operacionalização da ação educativa no uso das parlendas

1. Apresentação e leitura do material escrito (banner com a escrita do texto): é essencial que a leitura da mesma parlenda se repita em dias consecutivos, objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: memória, atenção, linguagem, percepção, dentre outras. O texto poderá ficar exposto durante o trabalho com a parlenda.
2. Demonstração dos signos contidos na parlenda, ou seja, revelar para a criança o significado cultural das principais palavras por meio de objetos concretos ou imagens semelhantes aos da realidade, por exemplo feijão, prato, biscoito, etc.
3. Situações em espaços externos, nos momentos de cultura corporal, apresentando formas de representações gestuais dos signos da parlenda. O intuito dessa ação fundamenta-se nos estudos acerca da pré-história da linguagem escrita como germe da representação simbólica que parte da linguagem gestual.
4. O processo de representação percorre, também, o simbolismo do desenho (segundo momento da pré-história da escrita), o professor pode ampliar possibilidades para a criança expressar a temática da parlenda nas situações de registro com desenho. Salienta-se que nesse momento é importante a observação do nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança já domina nos traçados. Partindo desta avaliação, é possível introduzir novas formas e repertórios para a expressão visual, por exemplo, o professor pode fazer uso das imagens contidas em livros, obras

de arte, etc. Objetiva-se, nesta ação, colocar a percepção da criança em atividade, à medida que o professor destaca as cores, as linhas e as formas presentes nas imagens.

No momento subsequente, destaca-se a inserção dos significados culturais da parlenda como portadora de signos da linguagem escrita.

Organização das ações didáticas

a) O gênero discursivo visto em sua totalidade

Objetivos:

- Possibilitar a compreensão simbólica de que cada palavra tem sua representação gráfica e um significado social;
- Compreender que há distinções entre as letras (percepção visual);
- Favorecer a consciência fonológica e a escuta da pronuncia das palavras.
- Despertar o interesse das crianças no reconhecimento dos aspectos sonoros do gênero discursivo por meio da leitura por indícios

Ações didáticas:

Apresentação para a criança da escrita em duas modalidades: 1) material didático em suas formas concretas (banner, quadro magnético, E. V. A com palavras); 2) escrever a parlenda original em suporte grande (papel pardo, cartolina, etc.), sendo o professor escriba com a participação ativa das crianças.

Figura 1- A parlenda como gênero discursivo visto em sua totalidade



Fonte: material confeccionado por Joédis Mariano (2018)

b) Organização da parlenda e construção composicional

Primeira ação:

Objetivo: Observar a função de segmentação dos espaços e pontuação, compreender a categorização gráfica e funcional do aspecto sonoro das palavras ordenadas no texto da parlenda.

Figura 2- A parlenda segmentada



Fonte: material confeccionado por Joédis Mariano (2018)

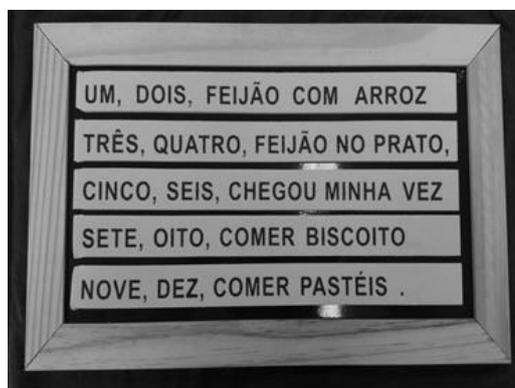
Ações didáticas:

Trabalho com o gênero discursivo e sua constituição em partes enfatiza a sequência das palavras, destacando os espaços entre elas. Cada palavra pronunciada pode ser acompanhada por um gesto corporal como palmas, batida de pé, isto implica na percepção da quebra do fluxo contínuo da palavra dita.

Segunda ação:

Objetivo: organizar a sequência textual do gênero parlenda.

Figura 3- organização da parlenda em sua construção composicional



Fonte: material confeccionado por Joédis Mariano (2018)

Ações Didáticas:

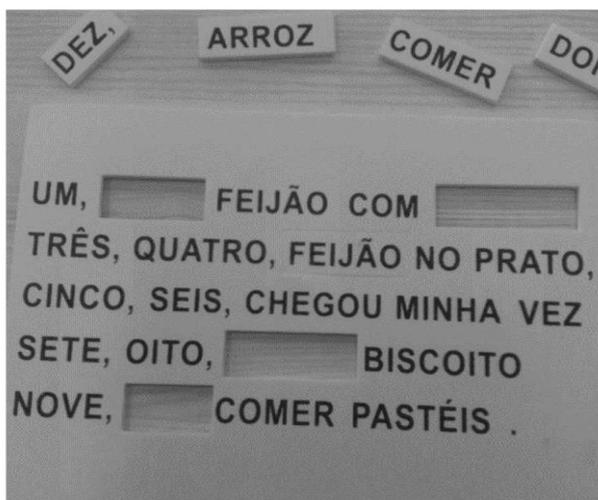
A criança escolhe as palavras iniciais da parlenda acompanhando-as no texto, há discriminação das formas das letras e distinção, refere-se à capacidade de **Reconhecimento das sentenças**. Nessa situação, a criança será incentivada a perceber que o texto compõe-se por várias palavras, cujas unidades têm um som, uma sequência e uma determinada organização das palavras na sentença.

c) Jogos pedagógicos para a compreensão dos grafemas da parlenda.

Objetivo: reconhecer aspectos sonoros dos grafemas, rimas, início e terminações, despertando a capacidade para a alfabetização por meio da consciência da unidade da palavra.

Ações Didáticas direcionadas aos materiais pedagógicos, como quebra cabeça (sons e imagens), jogo da memória, bingo das palavras, etc. (Fig. 4.)

Figura 4- Compreensão dos grafemas



Fonte: material confeccionado por Joédis Mariano (2018) e ação com crianças (CARVALHO, 2016)

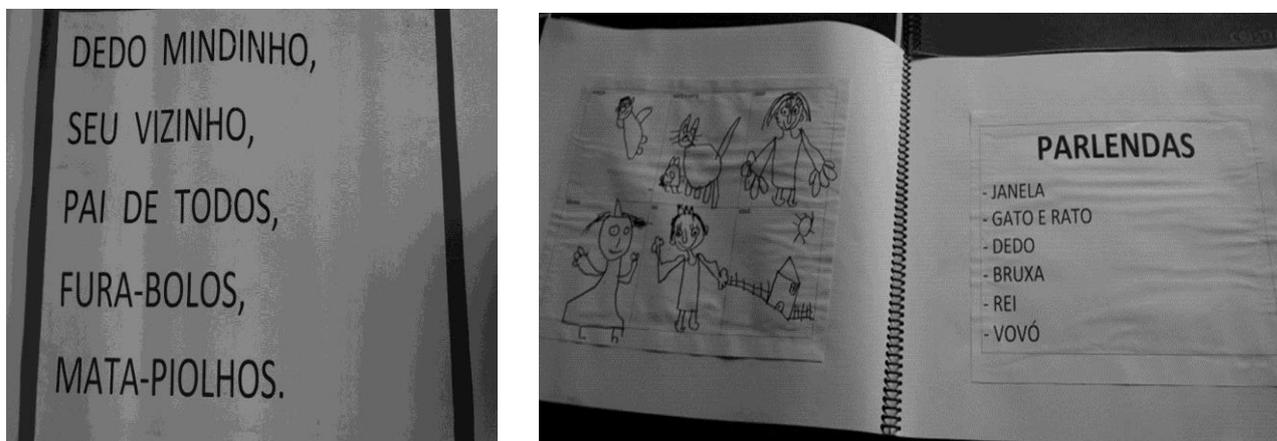
2 Avaliação como fonte de desenvolvimento.

Registro feito pelas crianças e pelo professor– memorial ou portfólio da sequência do trabalho, desenhos das crianças sobre o tema e partilha do trabalho com a equipe da escola, retrata a avaliação do trabalho educativo e aprendizagem conquistada pelas crianças.

A Avaliação/registro refletem as ações desenvolvidas, sintetizando o planejamento organizado intencionalmente. Caberá ao professor elaborar a melhor forma de lograr os frutos e a conquista de seu trabalho. Algumas possibilidades para o registro e para a avaliação do trabalho:

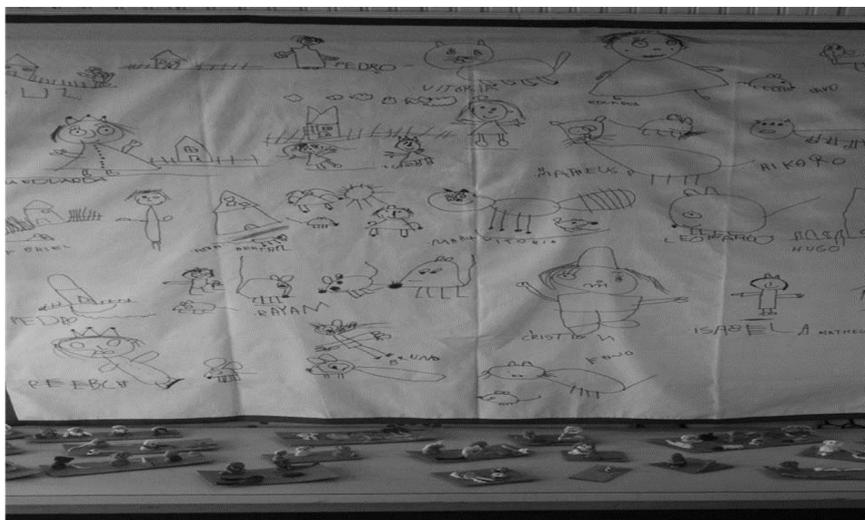
- 1) Os **portfólios**: coleção de atividades realizadas em certo período de tempo, orientando um objetivo determinado. “O portfólio na Educação Infantil tem o caráter de acompanhamento e registro das atividades, auxiliando e incentivando as crianças a utilizarem diferentes linguagens e formas de representação”. (RAIZER, 2007, p. 72). Portfólio em italiano significa portafoglio recipiente, no qual se guardam folhas soltas. Porta-fólio, no Canadá, quer dizer uma amostra do dossiê (GARDNER, 1994). De acordo com Shores e Grace (2001) a elaboração de um portfólio pode seguir alguns passos: coleta de amostras de trabalho; fotografias; consultas de diários de aprendizagem; registros sistemáticos e relatórios narrativos.
- 2) Os **relatórios** são sistematizações obtidas durante as atividades realizadas pela criança por meio de registros com algumas estratégias, como tabelas e fichas de observação, que auxiliam o professor.
- 3) As **imagens** dos momentos são mediações entre o homem e o mundo; todas as modalidades de signos, inclusive as fotografias, possuem a função de representar e interpretar a realidade. Assim, a fotografia se interpõe entre o homem e sua realidade. As imagens das fotos são como espelhos, pois têm a capacidade de refletir e refratar a ação registrada. (GOBBO, 2019)

Figura 5- Parlenda em sua totalidade e portfólio feito pelas crianças -2016



Fonte: Projeto parlendas prof^a Elisabete L. Carvalho (2016).

Figura 6- Conjunto de imagens- Desenhos das crianças realizados na execução do projeto.



Fonte: Projeto parlendas prof^a Elisabete L. Carvalho (2016).

Considerações Finais

Neste estudo houve a defesa de que a criança descobre que cada objeto tem um nome e que cada coisa é representada por uma palavra que nomeia tal objeto. Esse momento pode ser orientado por algumas situações: primeira, o vocabulário da criança evolui; segunda, é a etapa das perguntas: o que é? Como se chamam as coisas? A terceira, a criança ouve uma palavra e a reproduz em um dado momento. Para essa compreensão, foi sugerido o trabalho com gênero discursivo na modalidade das parlendas.

Assim, o aporte teórico sustenta-se no desenvolvimento da linguagem em situações sociais em suas formas verbais e escrita mediado por gêneros discursivos, da esfera literária ficcional, objetivando-se demonstrar a possibilidade de um trabalho intencionalmente planejado com as parlendas em sala de aula e a necessidade de pensar o processo de alfabetização fundamentado na linguagem e seu uso social.

Em outros termos, a apropriação docente pode afetar e contribuir com esse processo e alterar o que está cristalizado na alfabetização, de que só se aprende ler e escrever se houver o princípio da decomposição das palavras em partículas menores, ou seja, esse momento faz parte do processo, entretanto, não o antecede, mas participa dele.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

CASSETARI, Marcel Innocenti. Tipo, Gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Diálogo das letras**. Pau dos Ferros, v.01, nº 2, p.132-151, jul/dez. 2012.

DANGIÓ, Meire C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 291 f. Tese de Doutorado. UNESP – Marília, 2018.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2009 (Série Princípios).

LURIA, Alexander R.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone- EDUSP, 2006.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuchako. – Bauru. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético.** Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, Campinas, v.17, n 2-50, p 47-69, ago 2006.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.** 169 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista de Londrina, 2007.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos.** In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem,** São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.