



Liane  
Araujo

Mary  
Arapiraca  
(Org.)

...Quem os  
desmafagafizar,  
bom desmafafa-  
gafizador sera:

**TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL  
NA ALFABETIZAÇÃO**



EDUFBA

**...QUEM OS DESMAFAGAFIZAR  
BOM DESMAFAGAFIZADOR SERÁ:**

TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Luiz Rogério Bastos Leal

DIRETORA FACED

Celi Taffarel



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

**...QUEM OS DESMAFAGAFIZAR  
BOM DESMAFAGAFIZADOR SERÁ:**

TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO

**Liane Castro de Araujo**

Mary de Andrade Arapiraca (organização)

SALVADOR,  
2011

©2011 by autora  
Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA  
Feito o depósito legal

ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO  
Mary Arapiraca

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO  
Matheus Menezes Silva

LEITURA GENEROSA  
Lícia Maria Freire Beltrão

ILUSTRAÇÃO E LAYOUT DA CAPA  
Ricard Sans

REVISÃO  
Álvaro Cardoso de Souza

SISTEMA DE BIBLIOTECAS – UFBA

Araujo, Liane Castro de.

... Quem os desmafaqafizar bom desmafaqafizaror será : textos da tradição oral na alfabetização / Liane Castro de Araujo, Mary Arapiraca. - Salvador : EDUFBA, 2011.  
64 p.

ISBN 978-85-232-0817-2

1. Alfabetização. 2. Tradição oral. I. Título. II. Arapiraca, Mary

CDD - 372.4

Editora filiada à:



EDUFBA  
Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina  
Salvador - Bahia CEP 40170-115 Tel/fax. 71 3283-6164  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br)  
[edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

## Sumário

Apresentação 9

Introdução 11

Textos da tradição oral que se sabe de cor: poesia oral e cantigas 13

*Porque trabalhar com textos da tradição oral que se sabe de cor na alfabetização* 19

*Na Educação Infantil* 27

*Com alunos já alfabetizados* 30

*Dinâmicas de uso dos materiais fatiados* 31

*Outras atividades* 33

Ditos, ditados, provérbios e afins... 35

Adivinhas 39

*Conceito: o que é, o que é?* 39

*História* 39

*Funções* 41

*Estrutura* 43

*Adivinhas na alfabetização* 46

E pra fechar ... 50

Repertório de textos da tradição oral 52

Referências 61



O trava-língua diz:

Num ninho de mafagafos  
Há cinco mafagafinhos  
Quem os desmafagafizar  
Bom desmafagafizador será

O mafagafo, dizem alguns, seria uma ave. Eu sempre pensei que fosse um bicho estranho, imaginário, sem caber nas classificações conhecidas do reino animal. Bom, digamos que até fosse uma ave. Ainda assim, isso não nos ajudaria muito a sabermos o que vem a ser desmafagafizar. Bem, não importa. O que importa é que parece algo meio difícil. Será? Talvez. Instigante, eu diria. Difícil, mas possível. Um desafio. Isso, um desafio.

E é isso que queremos propor aqui: desafios. O desafio de dizer de cor e rápido, de desenrolar a língua, torcê-la, de adivinhar e de lançar adivinhações, o desafio de lembrar, de provocar, de brincar com a língua, com as imagens da linguagem figurada, com a sonoridade de letras e de pedaços de palavras reiterados... E de, aprendendo sobre a escrita pela via da oralidade, alfabetizar a partir de textos da tradição oral, sem perder de vista seu caráter oral. Um desafio...

Vamos desmafagafizar?

*Liane Araujo*





## Apresentação

A presente brochura traz algumas considerações sobre o trabalho com textos da tradição oral na alfabetização.

Muitos autores têm enfatizado a propriedade desse repertório para *alfabetizar letrando*, conforme a expressão de Magda Soares (2001), visto que se trata, ao mesmo tempo, de textos genuínos que se originam de práticas sociais e circulam socialmente de geração a geração em sua modalidade oral, cumprindo funções lúdicas e afetivas – fundamentais na constituição da subjetividade –, e também se apresentam como material privilegiado para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, devido a inúmeras características, dentre as quais o fato de serem curtos, memorizáveis e, em vários casos, trazerem aspectos sonoros interessantes. Temos experimentado o seu uso em diversas ocasiões, com um retorno muito positivo do aprendizado.

Produzido inicialmente para o contexto de disciplinas relativas à alfabetização em cursos de Pedagogia e de oficinas de produção de materiais para alfabetização, no âmbito da formação de professores, visando fundamentar e subsidiar a sua utilização, o material aqui apresentado cumpre agora esse mesmo papel, além de constituir-se em um germe de uma publicação mais exigente em forma de livro. E promessa é dívida, diz o provérbio popular.

O estudo dos gêneros aqui apresentados é articulado ao levantamento dos textos da tradição oral que os professores/estudantes conhecem, à ampliação de seu repertório, à vivência e discussão sobre a importância de aprender a dizê-los, a memorizá-los, a brincar com eles, a recorrer a eles em diversas situações, bem como à produção efetiva de materiais a partir deles em oficinas. Materiais como parlendas fatiadas, adivinhas em fichas com quatro opções de respostas para escolher a que responde à pergunta, fichas com expressões idiomáticas e provérbios populares para ler e montar as partes, dentre muitos outros, são exemplos de pro-

postas didáticas para alfabetização cujos textos a seguir discutem, fundamentam e propõem.

Esperamos ser de bom uso para professores alfabetizadores e outros estudiosos de questões relativas à alfabetização, desejando especialmente que esta modesta iniciativa os incentive a encontrar propostas afinadas com a ideia de alfabetização em contexto de letramento e da leitura e escrita como práticas sociodiscursivas, que valoriza o uso de textos reais, as estratégias diversas de leitura, a escrita, sem perder de vista a reflexão sistemática e sistematizada sobre as unidades da língua, a reflexão fonológica e fonográfica, enfim, a apropriação das propriedades básicas do sistema alfabético.

*Mary de Andrade Arapiraca*

## Introdução

Alfabetizar em contexto de letramento, alfabetizar com textos, ou ainda “alfabetizar letrando”, como diz Soares (2001), significa, antes de tudo, tomar a linguagem como interlocução e ensinar a língua escrita, inclusive o sistema alfabético, no contexto dos usos da linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita.

Na perspectiva do letramento, o ensino da língua escrita deve considerar que os discursos se organizam em textos – orais ou escritos – que se configuram em gêneros diversos, e a escola deve partir desses textos, da linguagem em uso, para desenvolver capacidades de leitura e produção textual com funções e formas distintas. Nessa abordagem de apropriação da escrita, o processo de letramento de um indivíduo – desde que este tenha oportunidade de usar e conhecer práticas de leitura e escrita da sociedade em que está inserido – começa muito antes do domínio do sistema alfabético de escrita.

Conhecimentos de áreas diversas contribuíram para que se considerasse a questão da alfabetização sobre novas bases, a partir de uma concepção de linguagem como interlocução e da escrita como prática sociocultural e discursiva, e para que se fortalecesse a discussão em torno do letramento. Além da compreensão do sistema alfabético, também a compreensão dos usos da escrita, a sua organização em gêneros diversos com funções e formas diferentes e as particularidades do discurso escrito passam a ser consideradas como fundamental na apropriação da escrita. Ora, a escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social e discursiva complexa.

A aprendizagem do sistema de notação alfabética se dá, assim, em contexto de letramento, em situações nas quais, usando-se a escrita, busca-se produzir sentidos, utilizando-se de conhecimentos das relações entre a fala e a escrita em distintos níveis, desde os aspectos notacionais, fonográficos, até os aspectos textuais e discursivos. Aprender o funcionamento do sistema alfabético torna-se um meio para ampliar os usos

da linguagem escrita de forma autônoma e não um pré-requisito para encontrar-se com ela.

A toda a discussão sobre o letramento, correspondeu também um questionamento a respeito do processo específico de alfabetização, entendido como compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita. A alfabetização passou a ser vista no âmbito de uma concepção não empirista, não associacionista de ensino e aprendizagem, que considera os conhecimentos e hipóteses das crianças em torno da natureza, das propriedades e do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Os conhecimentos, as concepções, as representações das crianças a respeito da escrita – do sistema notacional ou dos aspectos discursivos – passaram a ser considerados como importantes no ensino.

De uma perspectiva na qual se focalizava o ensino, os passos da cartilha, o método, que geralmente propunha partir do que era considerado simples – as letras, sílabas, fonemas – para o que se supunha mais complexo – os textos, não é possível passar a uma perspectiva que negligencie o processo de apropriação do sistema em prol do letramento apenas. É preciso assegurar o domínio do sistema alfabético, que se dá progressivamente, através das reflexões que a criança faz, em suas interações com este objeto de conhecimento e com os outros, a respeito da natureza e funcionamento da escrita, em toda sua complexidade, focando seus vários níveis, as diversas unidades da língua – fonemas, sílabas, palavras, frases, textos – e os diversos sistemas semióticos que a acompanham.

Assim, diante da discussão sobre o papel do letramento no ensino da escrita, foi necessário ressaltar a especificidade do processo de alfabetização, de apropriação do sistema alfabético, da reflexão sobre a base fonológica desse sistema, sobre as unidades sonoras e gráficas menores que a palavra e que os textos; foi preciso “reinventar a alfabetização”, segundo a expressão de Soares (2003), recolocar a importância de trabalhar com essa apropriação de modo sistemático e sistematizado, em novas bases.

A alfabetização com textos – ou seja, alfabetização em contexto de letramento – implica em usar os textos para fruir de sua leitura, se informar,

se divertir, conhecer, dentre outras funções e objetivos relativos ao letramento, ou seja, para letrar-se, mas também para refletir sobre o sistema de escrita alfabética, que é o que possibilita as práticas de leitura e escrita autônoma e a ampliação das possibilidades de letramento. Ora, a escrita é uma prática social e discursiva, mas é também um sistema de notação que precisa ser focalizado, ensinado, a partir de intervenções que favoreçam a reflexão sobre seu funcionamento e propriedades. Há uma abordagem necessária do sistema de escrita, na medida do possível, em contextos de uso da linguagem.

### **Textos da tradição oral que se sabe de cor: poesia oral e cantigas**

Os textos da tradição oral merecem um destaque especial nessa discussão sobre alfabetização com textos, pois, ao mesmo tempo em que se constituem em genuínos textos orais que circulam socialmente, são também favoráveis à reflexão sobre a língua e sobre o sistema de escrita alfabética. São, por sua natureza e características – curtos, facilmente memorizáveis, sonoros – gêneros de textos privilegiados para a alfabetização, pois favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, esses textos permitem o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita, por sua natureza lúdica.

Textos da tradição oral, como parlendas, cantigas, trava-línguas, quadras, trovas, brincos, acalantos, são muito significativos por sua forma divertida, ritmada, e sua natureza essencialmente lúdica e poética. Textos como adivinhas e provérbios, ditados populares, frases feitas, idiomáticas, são também muito ricos, especialmente na alfabetização de jovens e adultos, pois fazem parte do repertório de textos do seu universo e são usados cotidianamente por muitas comunidades, mesmo sem se darem conta.

Os textos da tradição oral são, entretanto, antes de mais nada, objetos de brincadeiras e jogos orais, não escritos. Brincar com eles, sabê-los,

usá-los, é usar a linguagem. Estar na linguagem. E isso é já de uma importância cabal. Em sua essência, circulam através da memória e da voz humana, muitos deles ligados a brincadeiras corporais, por isso é muito importante que essa dimensão não seja perdida, ao defendermos sua utilização para o aprendizado da leitura e da escrita. É essencial utilizá-los primordialmente e inicialmente como textos orais que são, ou seja, como manifestações que têm a voz como matéria-prima e a memória como registro, e como formas que acompanham brincadeiras. Ou seja, antes de qualquer coisa, ativá-los na memória, memorizá-los, dizer os que sabem, entoá-los, brincar com eles. Zumthor (1997) enfatiza a voz como valor, a sua materialidade no âmbito da palavra poética dos gêneros orais. O ditado popular diz: “É perdida a palavra que não é escrita”. Será?

Dar visibilidade aos textos da tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral.

Os textos da tradição oral são diversos, incluindo a poesia oral, nas quadrinhas, trovas, parlendas, trava-línguas, cordéis; as canções, cantigas de roda; os provérbios, ditos populares, frases feitas, bem como as adivinhas. Há, então, alguns textos da tradição oral que não são poético-musicais, como as adivinhas, os ditos populares e provérbios, etc. Entretanto, ressalta-se que as adivinhas, na origem, também eram consideradas como forma de literatura oral, conforme enfatiza Weitzel (1996), além de se apresentarem, por vezes, como quadras-adivinhas. Além desses, há também textos de origem oral, como os cordéis – que são híbridos de oralidade e escrita –, as fábulas, os mitos, os contos populares, dentre outros, que se relacionam, de modo diverso, com a cultura escrita, alguns passando a constituir a nossa cultura literária. Uma forma de poesia de origem oral muito presente entre nós, mas não necessariamente infantil, é o cordel, que também se constitui em um gênero de texto muito interessante para abordar do ponto de vista do letramento e da alfabetização de adultos, inclusive por sua intrincada relação entre oralidade e escrita.

Embora não sejam curtos, propiciando atividades de leitura e escrita, enquanto tais, esses últimos podem possibilitar também – ao lado de sua

fruição e do trabalho no âmbito do letramento – atividades de alfabetização, especialmente aquelas a partir de seus títulos, de listas de nomes de seus personagens, da moral de fábulas, dentre outras possibilidades. Não trataremos, por ora, desses textos.

Para começar, vamos discutir um pouco sobre os textos poéticos da tradição oral. Depois abordaremos os provérbios, ditos e frases feitas, que também são textos que se sabe de cor, embora não poéticos, e, por fim, abordaremos as adivinhas. Quando se diz “textos que se sabe de cor” significa que, originalmente circulam como textos orais que as pessoas utilizam em diversas situações, recorrendo a sua memória. Podemos dizer que são também facilmente memorizáveis, para argumentar sobre seu uso no trabalho de alfabetização, no âmbito de atividades de exploração do escrito antes de se saber de fato ler. Inclusive, se não há repertório suficiente, são, de qualquer modo, facilmente memorizáveis, até mesmo por suas características. E, importantíssimo, memorizáveis também pelos professores e professoras, constituindo seu próprio repertório de textos orais memorizados para o trabalho com a Educação Infantil e a alfabetização. E além...

Dito isto, vamos à poesia da tradição oral.

Levantando alguns aspectos que configurariam a poesia, como a sonoridade, a musicalidade, o jogo de palavras, a rima, o ritmo, as imagens, a expressividade, a beleza, os versos e estrofes, a métrica, Assumpção (2001) propõe uma diferenciação entre a poesia literária e a poesia da tradição oral, de origem folclórica, expressa pelo seguinte quadro:



## QUADRO 1 – POESIA E TRADIÇÃO ORAL

POESIA LITERÁRIA	POESIA ORAL
<i>Ex. Poemas de formas diversas</i>	<i>Ex. acalantos, parlendas, trava-línguas, quadrinhas</i>
Escrita	Tradição Oral (repetição, memória, versões)
AUTOR que elabora a sonoridade atraente, o léxico, a sintaxe inovadora, a relação som/semântica, que busca a palavra, joga com elas.	ANÔNIMO, domínio público, tradição popular, passada de geração a geração; a autoria desapareceu na memória coletiva.
Elaboração formal, linguística, estética	Certa espontaneidade; processos mais livres de criação.

Fonte: Produção da autora, a partir de Assumpção (2001)

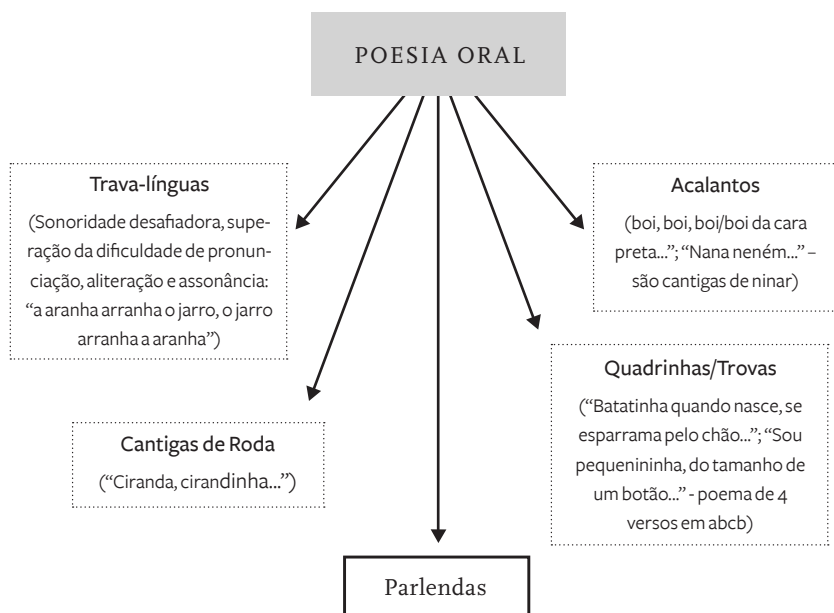
Desde suas origens, a poesia literária, escrita, de autor, que se constrói também por experimentalismos e tradições, reutiliza a poesia oral (ou literatura oral, usando-se o termo “literário” também para essas manifestações), visita as fontes do folclore, recupera e retrabalha as formas populares. O popular e o infantil se encontram nas orientações poéticas da contemporaneidade. Poetas como Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Sidônio Muralha, Elias José, dentre muitos outros, dialogam e se apropriam, em suas produções, de fontes e formas populares da literatura oral, popular, bem como reconhecem seu valor na iniciação poética das crianças e na formação da sensibilidade.

Mas as aproximações entre a poesia e o popular não se limitam à produção infantil, aparecendo mais ou menos explícitas igualmente nos ex-

peramentalismos de muitos poetas, em especial os modernistas e os concretistas, por exemplo, como ressalta Pondé (1985), que, distanciando-se de procedimentos discursivos tradicionais, vão ao encontro de formas da tradição popular.

Considerando apenas as formas infantis, Assumpção (2001) organiza sob a denominação de poesia oral infantil os seguintes gêneros de textos da tradição oral, conforme o diagrama abaixo:

DIAGRAMA 1 – GÊNERO DA TRADIÇÃO ORAL



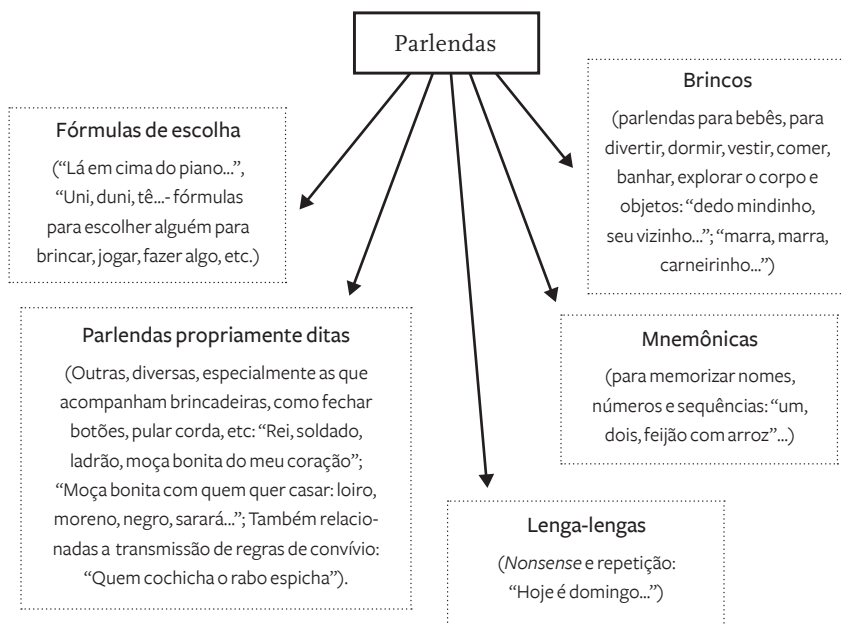
Fonte: Produção da autora, a partir de Assumpção (2001)

As parlandas, chamadas também de parlengas, são textos com arrumação rítmica em forma de verso, geralmente com rimas e paralelismos. Muitas vezes, envolvem alguma brincadeira, jogo ou movimento corporal. Diferenciam-se das cantigas e acalantos por serem recitadas e não cantadas. Aproxima-se do trava-língua, mas esse gênero de texto tem uma carac-

terística bem marcada, que é o jogo verbal de pronunciar uma sequência de palavras que apresentam desafios de pronúncia, e o texto, sem tropeços na língua. Alguns consideram como uma modalidade de parlenda. As quadrinhas, por sua vez, são formas poéticas de forma fixa, apresentando-se sempre em quatro versos e tendo os segundo e quarto versos rimados.

Câmara Cascudo (1984) classifica as parlendas em mnemônicas, brincos e parlendas propriamente ditas. Considerando essa classificação e o fato das lenga-lengas e fórmulas de escolhas serem também consideradas parlendas, Assumpção (2001) propõe a seguinte classificação:

DIAGRAMA 2 – TIPOS DE PARLENDAS



Fonte: Produção da autora, a partir de Assumpção (2001)

## *Porque trabalhar com textos da tradição oral que se sabe de cor na alfabetização*

Em termos mais gerais, trabalhar com os textos da tradição oral favorece, como já foi discutido, a apreciação e valorização da cultura oral, da diversidade cultural, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, herança de uma convivência mais próxima, na rua, entre parentes e vizinhos, menos massificada pelos meios de comunicação. Faz parte disso valorizar a sua ludicidade e sonoridade, seu *nonsense*, dizê-los de memória, reconhecer versões diferentes (em diferentes regiões, culturas), que se relaciona com seu caráter de texto oral. Como nos lembra Bordini (1986, p. 49), os textos da tradição oral, em especial os poéticos (incluindo-se aí as adivinhas), proporcionam “o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem”. De cor, saber de coração. As funções lúdicas e afetivas contam muito na relação com esses textos, que ficam ecoando vida afora. Como dizem por aí, já ouvi, um ditado talvez, “o que lembro é meu”. Trata-se, assim, da memória individual que se vai fazendo a partir da memória coletiva de nossa cultura, unindo linguagem e vida, como, aliás, é a vida da linguagem.

Na escola, é interessante fazer um levantamento dos textos que a turma conhece e aumentar o repertório desse tipo de texto, conhecer as especificidades do gênero, como sua estrutura em rimas, repetições, etc. Recriá-los, parodiá-los, fazendo entretecer-se tradição e novidade, pode também render boas atividades. Essas são atividades que, inclusive, também dizem respeito à dimensão do letramento.

Embora se constituam em textos de origem oral, hoje já são registrados por escrito, e também parte do repertório textual a ser explorado no letramento. Depois de sua exploração oral, também podem ser explorados os diversos suportes e meios onde circulam contemporaneamente, bem como suas reapropriações, inovações, paródias, usos intertextuais diversos, propostos por muitos autores, poetas. Entretanto, não custa lembrar, eles trazem a marca da origem oral e, embora a proposta aqui

envolva escrevê-los e lê-los, esses textos devem continuar sendo explorados em sua forma original, prioritariamente oral. Saber de cor e recitar é bem interessante. No caso de trava-línguas, brincar mesmo de desafiar a pronúncia.

Abordar esses textos familiariza a criança com aspectos discursivos desses gêneros: rima, ritmo, repetição, versos breves, métrica regular, sucessão ágil, aliterações (repetição de sons consonantais), assonâncias (repetição de sons vocálicos), *nonsense*, aspectos gráficos de organização do texto, aspecto lúdico, sonoridade. E a sua espontaneidade, diferente da elaboração formal da poesia. Evidentemente, a poesia literária oferece igualmente ricas possibilidades de exploração sonoras e gráficas, próprias aos gêneros poéticos, e que são muito interessantes do ponto de vista da alfabetização e do letramento.

Esses aspectos sonoros e gráficos descritos acima terão também grande valia na alfabetização em si. A percepção e produção de rimas, a “observação” da emissão sonora de certas sílabas em algumas parlendas e fórmulas de escolha, em que as palavras são naturalmente escandidas, ou a ênfase nos fonemas nos trava-línguas, são situações em que está em jogo a consciência metalinguística, metafonológica, relacionada à alfabetização, que pode ser também epilinguística, intuitiva, parte do próprio uso da língua, do jogo oral, sem ainda completa consciência de sua estruturação.

Em termos do processo de alfabetização, em particular, os textos da tradição oral apresentam-se como interessantes, em primeiro lugar, por favorecerem o desenvolvimento da reflexão fonológica, que por sua vez ajuda a compreender o funcionamento do sistema alfabético, de base fonológica, fonográfica. A reflexão fonológica relativa a rimas, palavras, sílabas, fonemas e unidades maiores e menores que a sílaba pode ser promovida de modo lúdico e dinâmico a partir desses textos. Brincando com as palavras, as dividimos em segmentos e enfatizamos fragmentos da palavra, tornando perceptíveis suas unidades menores, de diversos níveis. Prestar atenção à sonoridade e perceber que a linguagem pode ser segmentada em diversas unidades é essencial para a alfabetização. Levar

os alunos a, primeiramente, prestarem atenção nos sons da língua, sem a presença da escrita e, depois em sua presença, é muito rico, fundamental para a apropriação do princípio alfabético, das relações entre fonemas e grafemas, que constituem o sistema de escrita. E começa pelo jogo oral.

O aspecto *nonsense* de muitos desses textos, por sinal, ajuda a em prestar valor à pauta sonora e concentrar a atenção na sonoridade – de versos, rimas, sílabas, assonâncias, por exemplo – em detrimento do sentido. “Uni duni tê, salamê, mingüê...” é o que mesmo, não é? Nos trava-línguas, em especial, o trabalho articulatório do significante sobrepõe-se ao significado de modo contundente. Muitos trava-línguas permitem, pela repetição dos fonemas, focar a atenção sobre fonemas consonantais, mais difíceis de isolar na corrente da fala, por não serem pronunciados isoladamente dos sons vocálicos (sons das vogais ou semivogais), orais ou nasais, que os acompanham. Permitem brincar de esticar fonemas constritivos – os fricativos (/f/ /v/ /s/ /z/ /x/ /j/) e vibrantes (/r/, /R/), em especial –, mais perceptíveis em si mesmos, e ressaltar os oclusivos (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) ou constritivos laterais (/l/, /lh/), por sua repetição, já que são mais difíceis de isolar, de pronunciá-los sem os sons vocálicos aos quais se ligam. Também os sons de encontros consonantais como *tr*, *pr*, *pl*, *bl* e as sílabas travadas por consoantes (CVC) são frequentes nos trava-línguas. Muitas atividades de leitura e de escrita e muitos jogos de linguagem, orais, de reflexão fonológica, podem ser propostos a partir deles.

Os gêneros da tradição popular são igualmente privilegiados na alfabetização inicial, pois, além de suas características já mencionadas, são, justamente, textos que se sabe de cor. Por serem conhecidos de memória (ou por serem fácil de memorizar), propiciam o ajuste do que se sabe de cor ao que está escrito, em vários níveis, como perceber a direção da escrita, a versificação e a relação do tamanho do verso falado ao verso escrito, reconhecer pedaços de palavras, etc. O ritmo e a estrutura em versos, assim como os versos repetitivos ou palavras repetidas ajudam na identificação das partes e palavras no texto.

Textos que se sabe de memória ajudam a criança (ou o adulto não alfabetizado) a descobrir que tudo o que se fala, se escreve – e na ordem

em que são ditas as palavras. Isso não é algo evidente para quem não é alfabetizado e ainda não descobriu a relação entre a fala e a escrita. Possibilitam, assim, trabalhar com antecipações e inferências, desde o início da aprendizagem da leitura, pois, mesmo sem ainda saber ler, permitem o reconhecimento e a identificação das palavras pelo estabelecimento de relações entre a pauta sonora, o falado (que sabe de cor) e os segmentos escritos que se tem diante de si.

Assim, reconhece-se, na alfabetização, o valor de saber de cor um texto, para propiciar situações de leitura quando ainda não se sabe ler convencionalmente. Ao contrário de isso atrapalhar a leitura, como se poderia pensar, ajuda – e muito – nos processos de aprender a ler. Tem um ditado que diz “Se quiser ler, leia pra saber”. É mais ou menos isso.

Hoje se sabe que fazer de conta que lê, fingir ler ou fazer “pseudoleitura” é tido como uma simulação importante para o aprendizado da leitura, pois se configura como um comportamento leitor, que é conteúdo a ser aprendido. (LERNER, 2002) Além disso, também porque pode se configurar como uma situação de pesquisa por parte da criança (CAVALCANTI, 1997), que tem, nesse ato, a oportunidade de relacionar a escrita à fala, ou até mesmo partes do oral com partes da escrita, seja partes maiores que palavras ou menores, mais tarde, como sílabas, fonemas. “Essa simulação pode contribuir para que características da escrita se tornem observáveis para os alunos; semelhanças e diferenças, desenho, traçado da letra”. (CAVALCANTI, 1997, p. 26) Ao “ler” um texto que sabe de antemão qual é e o que está escrito, a criança apoia sua leitura na memória, na oralidade, e vai ajustando ao que está expresso graficamente no texto, identificando as palavras e versos pelo estabelecimento de relações entre a pauta sonora, o falado (que sabe de cor), e os segmentos escritos que tem diante de si. A versificação também a ajuda nessa pesquisa e nessa associação do falado com o escrito.

Ao ordenar um texto, por exemplo, ou preencher um lacunado, os alunos podem, para realizar a tarefa, se apoiar na oralidade e nos conhecimentos que já dispõem de algumas letras e seus valores sonoros, em certas palavras ou partes das palavras que já podem ler. Podem, assim,

ajustando oral e escrito e usando estratégias de leitura, que não apenas a decodificação, como a antecipação e a inferência, identificar palavras, versos. É preciso poder ler, se colocar como leitor, desde o início da aprendizagem da leitura, ler mesmo antes de saber ler – conforme ressaltam Teberosky (1989), Cavalcanti (1997), Brasil (2001), – e um dos modos de fazê-lo é a partir dos textos que se sabe de cor.

É importante também ressaltar que esse fazer de conta que lê configura situações que, bem como o fazer de conta que escreve, constituem-se em eventos de letramento, conforme enfatizado por Kleiman (1995), Rojo (1998) e Mayrink-Sabinson (1998).

De modo algum, no entanto, a ênfase nesses processos de tentar reconhecer as palavras e os textos, sem que ainda se domine os procedimentos de decodificação, significa supor que ler seja apenas adivinhar o que está escrito a partir de conhecimentos prévios e que o aprendizado da leitura se dê exclusivamente dessa forma. A situação de pesquisa referida acima supõe considerar os conhecimentos que vão sendo apropriados, levantar e verificar hipóteses também sobre aspectos relativos aos processos de decodificação, sobre fonemas, grafemas e as relações entre eles. Ao lado de atividades de ler sem saber ler, é preciso, então, fornecer cada vez mais elementos para que as pesquisas e hipóteses das crianças em suas tentativas de reconhecimento sejam mais e mais complexas, englobando processos mais amplos de compreensão e de reconhecimento preciso do que está escrito.

Atividades de leitura com esses textos ajudam a confrontar hipóteses das crianças com informações que o texto traz sobre a escrita. A criança, numa verdadeira situação problema, de pesquisa, tem oportunidade, se bem conduzida as atividades, de reconhecer certas palavras, perceber certas relações som/grafia, usando todo o conhecimento que tem dos valores sonoros das letras, sílabas ou de partes das palavras para tentar reconhecer palavras, versos, estrofes e usando estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência, verificação, decodificação) para ler sem ainda saber, ajustando o oral (que sabe de cor) ao escrito diante de si.



À medida que passam a ser modelos de escrita convencional, esses textos, ou algumas palavras contidas neles, passam também a se constituírem em fonte de contradições sobre a escrita, pois põem em confronto as hipóteses das crianças com a escrita convencional.

Ordenar parlendas desordenadas, fatiadas, bem como trava-línguas, quadras, cantigas, etc., constitui uma ótima situação de aprendizagem da língua escrita, pois, para reconstituir o texto, o aluno tem que refletir sobre as palavras tendo por base o texto que sabe de cor. Para ler sem ainda saber, ele tem que partir de indícios diversos, como letras iniciais, finais, valor sonoro de certas letras, tamanho da palavra, reconhecimento de sílabas e partes de palavras, comparação com outras palavras conhecidas, usando todos os conhecimentos de que dispõe para resolver um “problema”. O interessante é que constitui uma ótima atividade para diferentes níveis de leitura, pois o desafio de cada proposta vai depender do nível de compreensão que cada um tem do sistema de escrita e do domínio na leitura. Para cada nível, uma proposta que coloca diferentes desafios. Em todos os casos, é preciso informar aos alunos de que texto se trata. Ex. “Tomem, aqui está o texto ‘Hoje é domingo’ completo, que aprendemos a dizer todo de cor, todo recortado em palavras. Tente montar na ordem correta do texto”.

Os textos podem ser fatiados em estrofes, em versos, palavras, sílabas e letras. Em **estrofe** ou em **versos** (ou em blocos maiores ou menores), são para aqueles que ainda não sabem ler ordenarem, pois mesmo sem reconhecer todas as palavras da estrofe/verso, podem tentar reconhecer uma ou outra palavra, partes de palavras, e assim reconstituir a ordem do texto. Não é preciso, assim, ler todas as palavras convencionalmente para ordenar os textos, apenas “ler” fazendo o ajuste oral-escrito e encontrar algumas palavras que deem dica dos versos procurados. A possibilidade de poder ordená-los sem ainda saber ler já é um desafio grande, nesse caso. Algumas dicas ou questionamentos do professor podem ajudá-los na tarefa.

Os versos ajudam o aluno a ajustar o oral ao escrito controlando os segmentos sonoros que se ajustam aos versos escritos. As rimas, palavras

repetidas e palavras únicas já reconhecidas, por exemplo, constituem em um bom guia para a ordenação de estrofes e de versos. Só os textos que se prestam a uma segmentação em estrofe servem para serem fatiados assim (se têm só uma ou duas estrofes, não dá). Nesse caso, está em jogo saber a sequência toda do texto de cor.

Note-se, porém, que, para ordenar estrofes e versos, é preciso que as crianças já utilizem os valores sonoros de algumas letras e possam reconhecer algumas unidades escritas que se ajustam a unidades sonoras (sílabas, letras, partes de palavras, palavras inteiras), se não esse ajuste se torna mais difícil. Ou seja, não é um desafio possível para crianças que ainda não estabelecem relação entre a pauta sonora e escrita, ou que o fazem, mas sem atentar para os valores sonoros das letras.

Os textos fatiados em **palavras** exigem um pouco mais de habilidade para serem ordenados, pois fazê-lo demanda que mais palavras possam ser reconhecidas. E a depender do texto, implica em reconhecer inclusive as palavras menores, como artigos, preposições, difíceis de serem concebidas por aqueles ainda sem muito domínio da leitura e da escrita e que ainda não perceberam completamente que tudo que se diz, ao ler, está escrito, inclusive essas pequenas palavras sem referentes. A leitura coletiva, apontando com o dedo no quadro, é interessante para ajudar essa constatação.

Ordenar palavras de um texto que se sabe de cor é uma boa atividade para alunos que, no nível da leitura, interpretam a escrita como sendo silábica com valor sonoro (os mais adiantados nessa hipótese) ou silábico-alfabética. Mas atenção: o nível de leitura nem sempre corresponde ao de escrita, é preciso considerar o nível de leitura da criança. Note-se que tem textos com mais ou menos palavras pequenas, que apresentam maior desafio, algumas terão mais dificuldade com esse aspecto, outras menos, para outras será um bom desafio ter que fazê-las caber na ordem do texto. Realizar a atividade em duplas é muito produtivo, para haver trocas que favoreçam os avanços.

Os fatiados em **sílabas** são facilitadores para aqueles que já reconhecem alguns segmentos silábicos e podem reagrupá-los em novas pala-

vras. É uma boa alternativa para os silábicos, que precisam perceber que cada sílaba é composta de mais de uma letra. Configura-se como uma atividade de escrita e leitura, pois ao mesmo tempo em que é preciso ler as sílabas, é preciso compor as palavras.

Os fatiados em **letras** para serem ordenados, diferente dos anteriores, configuram uma atividade de escrita, não de leitura, pois reconstituir o texto implica em compor as palavras, “escrevê-las” com as pequenas “fatias” (letras móveis). Por isso, se constitui em uma ótima situação de aprendizagem para os alunos que já escrevem alfabeticamente ou silábico-alfabeticamente, pois o desafio será de pensar em como se “escrevem” as palavras, quantas e quais letras devem usar, enfim, em ortografia. No caso dos silábico-alfabéticos menos próximos da escrita silábica, torna-se um desafio interessante ter que usar todas as letras de um fatiado quando, em alguns casos, ainda produz escritas silábicas em algumas sílabas das palavras. O interessante é que esses textos estejam de fato organizados em letras (em caixinhas ou envelopes com todas as letras do texto e só elas), pois o fato de, ao final, não poder faltar nem sobrar nenhuma letra, permite que os próprios alunos percebam que algo não está correto e tentem ajustar sua escrita, corrigir a grafia de alguma palavra, refletir sobre o que colocou a mais ou a menos.

Apesar de constituir-se em um ótimo desafio para os alunos já alfabéticos, é também uma atividade interessante para os que escrevem silabicamente, principalmente se o fazem em parceria com outras crianças de mesma hipótese (mas que podem ter diferentes produções escritas, diferentes propostas para a escrita de uma mesma palavra, como, por exemplo, nas escritas silábicas, juntar duplas de alunos em que um usa mais vogais e o outro usa mais consoantes). Isso porque favorece que diferentes propostas de escrita sejam confrontadas, surgindo daí boas situações de reflexão sobre a escrita alfabética. Percebe que interessante um aluno propor a escrita de “macaco” como MAO e o outro como ACO? Nesse caso, o professor deve colocar boas questões, fazer intervenções para que as crianças possam ir confrontando suas escritas com as dos demais, devolvendo para elas os questionamentos e reflexões so-

bre os impasses, ajudando-as a tirarem conclusões, sem impor a forma convencional, correta, de escrever. Afinal, evidentemente não se trata de fazê-las chegar a uma escrita alfabética naquela ordenação pontual, mas pôr bons problemas para resolverem naquela situação de produção. Por isso mesmo, nesse caso, não é necessário fornecer os fatiados em letras estruturados (ou seja, só as letras que a parlenda contém), mas pode ser oferecido o alfabeto móvel para que escolham as letras que precisam.

### *Na Educação Infantil*

Antes de passar ao uso de textos da tradição oral na Educação Infantil, focando os aspectos relativos à apropriação da escrita, vale ressaltar que o vigor, a potência e a riqueza de trabalhar com esses textos com as crianças, especialmente as menores, está em explorar o seu caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, com seus objetivos primeiros, que é brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir. Ato de linguagem em ação, jogo de linguagem e interação, herança cultural oral, memória, voz, brincadeira: esses aspectos não podem ser esquecidos, na abordagem desses textos, especialmente na Educação Infantil.

Nesse sentido, o encontro do professor e dos alunos em torno desses textos implica numa troca, em interação cultural, transmissão e recepção como um ato de copresença, ato único que deve gerar prazer e belezas e envolver o corpo, a voz, ainda que lidos em voz alta, como nos ensina Zumthor (2000), ao ressaltar o valor de performance na transmissão dos textos.

Depois da exploração oral, é válido apresentarmos diversos suportes nos quais esses textos circulam hoje em dia, já apropriados pela escrita, meios e suportes audiovisuais, como livros, CD, DVD e até nos meios digitais.

Dito isto, podemos fazer algumas considerações sobre o seu uso por escrito, em atividades com os materiais fatiados para ordenar, que podem ser adaptadas para o seu nível de reflexão sobre a língua escrita.

Para as crianças que escrevem segundo hipóteses pré-silábicas ou silábicas sem valor sonoro é preciso observar o domínio que têm na leitura, pois, embora o nível de escrita nem sempre corresponda ao de leitura, muito provavelmente não terão condição de ordenar sozinhas esses textos fatiados, seja em versos, palavras, estrofes, sílabas ou letras. Isso porque se ainda não relacionam a escrita à pauta sonora, não podem ajustar o oral ao escrito em um nível mais analítico, ou seja, não podem ajustar o que sabem de cor ao que veem nas fichas, que é necessário para ordenar.

Na Educação Infantil, especialmente em classes em que as crianças escrevem a partir de uma hipótese pré-silábica, não há ainda a preocupação em investir de modo sistemático na apropriação do princípio alfabético (alfabetização), pois ainda não sabem nem que a escrita tem relação com a fala. As intervenções do professor são essencialmente em termos de letramento, de reconhecimentos de letras a partir dos nomes próprios e algumas atividades de reflexão fonológica sem a presença do escrito. Ou seja, em relação ao sistema de escrita, as intervenções são no sentido de irem se apropriando dos signos usados para escrever, as letras, em práticas significativas, e se aproximando aos poucos da fonetização da escrita, isto é, da descoberta de que a escrita representa a fala. O objetivo prioritário nesse nível é sempre o de levá-los a perceber essa relação entre fala e escrita a partir de práticas letradas.

Por isso, o importante na Educação Infantil é, por um lado, investir nos textos da tradição oral em termos da cultura oral mesmo, como já considerado: ouvi-los, brincar com eles, cantá-los, memorizá-los, conhecê-los, em termos do letramento, no caso de estarem naturalmente aprendendo sobre esses gêneros textuais e seus usos, e, por outro, usá-los para trabalhar aspectos básicos relacionados à alfabetização. Esses aspectos básicos seriam, por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica de rimas, sílabas, unidades inter e intrassilábicas (unidades maiores e menores que a sílaba) e de fonemas, com as aliterações e assonâncias; reconhecimento de letras; percepção de letras iniciais ou finais iguais em diferentes palavras destacadas dos textos; reconhecimento de algumas palavras através de dicas da professora (começa

com T; termina com O; o final escreve parecido com essa palavra aqui, ouro...).

Para os maiores, já próximos da alfabetização, outras situações se apresentam, como o reconhecimento de grafias parecidas, associando a nomes próprios (**ca**chimbo escreve o começo igual a **Ca**rina; **Do**mingo começa igual a **Di**ana); associação de algumas grafias aos sons: primeira sílaba de palavras (fazer isso quando já o fazem com os nomes próprios); acompanhamento da leitura da professora, que com o texto escrito grande no quadro ou cartaz, o lê verso por verso indicando a leitura com o dedo (e pode também questionar: onde vocês acham que está “cachimbo”? Mais no início ou no fim do texto?); reconhecimento de palavras que são grandes e pequenas por sua forma (seu som) e não por seu significado, que implica na superação do realismo nominal (as palavras BOI e FORMIGA serem percebidas como grande e pequena pelo tamanho sonoro da palavra e não pelo tamanho do animal que representam); ir fazendo-os descobrir gradativamente o valor sonoro de algumas letras, dentro das atividades e na medida em que respondem às intervenções, sem forçar sistematizações. As vogais, por exemplo, começam a poderem ser identificadas por seus sons... O investimento na leitura logográfica, global, de algumas palavras – como o nome próprio e alguns rótulos e logotipos – também são importantes nesse momento. As curiosidades das próprias crianças nos guiam nessas explorações.

As rimas, aliterações (repetições de sons consoantes) e assonâncias (repetições de sons de vogais) podem ser muito exploradas nas parlenhas, trava-línguas, quadras, cantigas. Fazer isso oralmente, ainda sem a presença do texto escrito, é fundamental para desenvolver a reflexão fonológica, aspecto importante para a alfabetização, posteriormente.

Por último, uma observação importante que cabe para qualquer nível, não só para a Educação Infantil. Não custa ressaltar que quando falamos em hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética estamos falando de hipóteses de escrita, não de leitura. O diagnóstico da escrita das crianças serve como guia para fazermos hipóteses a respeito do domínio que têm da leitura. Entretanto, como esses dois processos –

aprender a ler e aprender a escrever – apesar de serem interligados, articulados, são processos diferentes, que exigem diferentes procedimentos e operações mentais, não é raro termos crianças em certo nível de escrita – produzindo escritas silábicas, por exemplo – com um domínio maior em leitura. Assim, a partir de um diagnóstico de escrita, que nos ajuda a organizar as atividades adequadas aos níveis de cada criança e os agrupamentos (as duplas, trios ou grupos produtivos), temos ainda que ver como se saem na leitura, para não oferecermos para uns atividades que não os desafiem por serem muito fáceis ou que não consigam fazer por serem muito além do que podem. Fazer junto com outros é, porém, um bom momento para fazer um pouco mais do que se pode fazer sozinho, pois as trocas favorecem muitas situações ricas de aprendizagem, que individualmente não apareceriam.

### *Com alunos já alfabetizados*

Os alunos alfabetizados, como já foi dito antes, podem ordenar as parlendas (ou outros textos que se sabe de cor) fatiadas em letras, pois o desafio é escreverem respeitando a ortografia. É como se escrevessem com letras móveis. Quando escrevem ou montam com letras móveis não estruturadas devem passar por situações de correção que pode ser de vários tipos: o professor revisa e indica palavras que estão incorretas para que tentem escrever corretamente; confrontar diferentes grafias propostas por diferentes duplas; podem revisar em duplas; podem comparar com uma parlenda escrita convencionalmente para perceber os erros; dentre outras possibilidades. O interessante das letras móveis estruturadas (parlenda fornecida fatiada em letras) é que ele tem todas as letras que precisa, e só elas, para montar aquela parlenda indicada (eles precisam saber de que parlenda se trata, lógico!). Isso permite que eles possam corrigir-se, caso sobre ou falte alguma letra. Sobrar ou faltar significa que alguma coisa está escrita de forma incorreta, do ponto de vista ortográfico, e ele vai ter que encontrar qual/quais é/são a(s) palavra(s) e corrigi-

-la(s). Ainda assim, pode precisar da revisão da professora, mas já permite um autocontrole maior de sua produção e autonomia de revisão, o que é muito bom e desafiante.

Para que possam aproveitar parlendas, trava-líguas, quadras, cantigas, os alunos que já produzem escritas ortográficas podem também produzir paródias desses textos da tradição oral, por exemplo, ou produzir novos textos no mesmo estilo, inventar trava-líguas a partir de um repertório de palavras sonoramente parecidas, inventar quadras, etc. Isso pode motivá-los a escrever e a refletir mais sobre ortografia e sobre as características dos gêneros, a intertextualidade, a produção de texto. Podem também montar um acervo, um livro, com apresentação, ilustração, organização etc., tudo escrito e montado por eles.

### *Dinâmicas de uso dos materiais fatiados*

Não se trata de oferecer os fatiados, um de cada vez, depois de trabalhar um texto específico. Essa possibilidade não deve necessariamente ser descartada, mas há outros usos mais dinâmicos do material. Para proceder desse modo seria necessário ter vários fatiados do mesmo texto para disponibilizar para todos – ao menos para todas as mesas. A riqueza desse material está na variedade de textos e variedade de fatiados (em estrofe, versos, partes, palavras, sílabas, letras), que permite a exploração de diversos aspectos e a adaptação dos desafios aos níveis diferentes de leitura e escrita. Explorar por um tempo textos diversos, de apenas um gênero ou misturados, garantindo sua memorização total (ou parcial em alguns casos), cantar, recitar, pronunciar e desafiar a pronúncia, trabalhar rimas, sonoridades diversas, versificação, leitura coletiva com o dedo; confeccionar livros, recitais, saraus, ilustrar parlendas, dentre outras possibilidades e, depois dessa exploração, disponibilizar o material fatiado, diversos, para diferentes agrupamentos produtivos, é um uso que parece ser muito rico e produtivo.

Projetos de memorização e constituição de repertório, bem como de leitura e escrita de um determinado gênero de texto da tradição oral são



especialmente interessantes também. Pode-se, nesse caso, preparar um material específico de um gênero que está sendo trabalhado em sala, por exemplo, cantigas, fazendo vários fatiados de várias cantigas que sejam abordadas ou que ao menos façam parte do repertório dos alunos. Como é necessário, para ordenar, que saibam todos os textos de cor, é preciso cuidar de levantar textos (no caso, cantigas) que já sabem e trabalhar outras garantindo a fruição e, a partir dela, a memorização. Nesse caso, após o trabalho com as cantigas – cantarem, memorizarem, dançarem, brincarem, falarem de algumas de suas letras, etc. – seriam fornecidos os fatiados aos grupos (mesas), às duplas, em pequenos grupos, no centro de uma roda ou na mesa, cada um contribuindo com a montagem, como quiser. Pode ser individualmente também, mas o trabalho em parceria é sempre mais produtivo.

Os agrupamentos podem ser heterogêneos em alguns casos, mas o ideal é oferecer os materiais apropriados a cada nível, agrupando as crianças por seus níveis de leitura e escrita, tal qual discriminado anteriormente.

Os alunos que escrevem segundo uma hipótese pré-silábica, podem ser agrupados com os de escrita silábica, silábico-alfabética ou alfabética, tendo tarefas diferentes de seus colegas. Se eles têm a tarefa de entregar ao colega a letra que eles precisam para escrever, seu desafio é o de reconhecer as letras, enquanto seus colegas produzem as escritas (silábicas ou alfabéticas).

Os alunos da Educação Infantil, próximos da alfabetização, já podem tentar reconhecer, por exemplo, as respostas a adivinhas lidas pela professora (desde que saibam oralmente a resposta) e algumas palavras das parlendas. É só colocar poucas opções (no caso das adivinhas) de respostas e dar dicas, se precisarem, de letras, tamanho da palavra, relembrar valores sonoros de letras que já dominam.

Uma vez que já considerem a natureza fonética da escrita, as atividades com textos que se sabe de cor podem passar a incluir os fatiados para ordenar, em duplas, trios, respeitando-se, evidentemente, o desafio posto por cada tipo de fatiado e adequando a atividade para cada nível no domínio da escrita e da leitura.

## *Outras atividades*

Outras atividades, além da ordenação de textos fatiados, podem ser propostas, como as elencadas abaixo:

- a. Como texto para ser “lido” de memória (acompanhando com o dedo a leitura da professora e/ou identificando certas palavras apontadas por ela ou uma que ela peça que eles identifiquem no texto escrito no quadro ou no papel).
- b. Preencher lacunas em textos lacunados com as palavras correspondentes (fornecidas numa lista para serem copiadas ou recortadas para serem coladas), com ou sem banco de palavras, a depender do nível de leitura. Com banco só com as palavras faltantes ou com banco com as palavras faltantes e outras, parecidas, para aumentar o nível de desafio. Ex. BARCO – BRAÇO – BRANCO. Atenção aos lacunados: é preciso escolher bem os textos e as palavras que se prestam bem a esse recurso. Um lacunado com lacunas em palavras que adiante estão repetidas, mostradas, não desafia muito, por exemplo.
- c. Para ser lido sem pronunciar algumas palavras no final dos versos e os alunos completarem com a palavra faltante. É especialmente interessante com as rimas. Depois listar essas palavras e embaralhá-las para usar como referência para preencher lacunados.
- d. Para ler enfatizando as palavras rimadas em tom mais alto ou mais baixo, trabalhando a consciência fonológica de rimas.
- e. Quadrinhas com as palavras rimadas lacunadas para serem coladas ou montadas (fichas).
- f. Descobrir palavras que faltam: escrever ou montar com letras móveis as palavras em textos lacunados, depois de reconhecidos, recitados ou cantados.
- g. Em parcerias, grupos ou coletivamente, remontar estrofes ou versos de cantigas, colando-as em ordem.
- h. Os alunos ditarem para o professor escrever no quadro, ao mesmo tempo em que este faz perguntas sobre a grafia das palavras que deve produzir. Os alunos serão os informantes (uns com o

texto em mãos, outros sem, a depender do domínio de leitura e escrita. Os que têm mais domínio serão mais desafiados sem o texto em mãos).

- i. Ditado de palavras presentes nas parlendas e canções ou de trechos delas: atividade de escrita (para quem já escreve alfabeticamente); atividade de leitura (encontrar as palavras em uma lista; confronto com a escrita convencional, para quem não escreve convencionalmente).
- j. Atividade de escrita (escrever como acha que é, confrontar com as propostas dos colegas ou com a convencional) e atividade de cópia significativa (copiar para levar pra casa, para fazer um livro, para ter um arquivo pessoal de textos).
- k. As crianças que já estão no nível alfabético vão dizendo como se escrevem as palavras de uma parlenda pequena ou quadrinha e a professora vai escrevendo no quadro. As crianças que ainda não escrevem alfabeticamente ficam com uma cópia impressa do texto e vão indicando se está certo, se está faltando alguma letra, alguma coisa.
- l. Inventar quadrinhas, respeitando sua estrutura: quatro versos, rimas no segundo e quarto versos, com a métrica do verso regular (sentida de forma intuitiva, sem contar sílabas poéticas. A métrica é a medida rítmica de extensão do verso, medida pelas sílabas poéticas, que são contadas pela tonicidade, não com referência à palavra gráfica). Pode ser feito a partir de uma quadrinha conhecida, dando-se os dois primeiros versos e substituindo, a cada vez, a palavra rimada, os alunos tendo que inventar os versos seguintes. Ex. “Sou pequeninha/do tamanho de um dedal... carregou papai no bolso/ e mamãe no avental...” “Sou pequeninha/do tamanho de uma latinha/carregou papai no bolso/e mamãe numa sombrinha”...
- m. Criar trava-línguas, mesmo absurdos, nonsense, surreais, a partir de um repertório de palavras sonoramente parecidas, levantadas junto ao grupo, combinando em frases. Pensar em sons para propor, sejam sons vocálicos (das vogais), sejam consonantais, sejam silábicos, sejam explorando segmentos maiores e menores

que a sílaba (como -ola, -gr + pr, -olha, -oca). Ex. com VACA, FACA, MACA, TACA, SACA, MACACA, explorando o som do /a/ associado a diversas consoantes e especialmente o som /k/, podemos criar: “Saca da faca e taca na maca da vaca. A louca da vaca na saca da macaca”.

- n. Depois de perceber o som que se repete, que insiste nos trava-línguas, tentar dizê-los sem esse som, seja silábico ou fonêmico e de encontros consonantais. Ex. “o ato oeu a oupa do ei de oma” (R); “uzia ustrava o ustre istrado, o ustre istrado uzia” (L).
- o. Substituir palavras por outras em trava-línguas e fazer brincadeiras. Ex. “Quando digo digo, digo digo, não digo Diogo. Quando digo Diogo, digo Diogo, não digo digo”, substituir DIGO e DIOGO por palavras contrárias (ex. claro/escuro, alto/baixo) e tentar dizer o trava-língua. Pode depois usar fichas com essas palavras escritas.
- p. Criar novas parlendas a partir de uma existente: “Hoje é quinta, pé de cinta/a cinta é de couro, lambe o besouro...”.

### **Ditos, ditados, provérbios e afins...**

Outro gênero da tradição oral que se sabe de cor, e que pode se prestar a um trabalho semelhante em alfabetização, são os ditados populares, ditos ou provérbios, que, nesse caso, não são textos poéticos.

Esses são frases passadas de pais para filhos, de geração em geração, que aparecem aqui e ali em muitas situações de interlocução do nosso dia a dia, sem que nem percebamos a frequência, tão parte da língua já fazem. Mas, ainda assim, eles exigem habilidade para percebermos seu propósito, a adequação à situação, para fazer sentido.

Eles se adaptam a muitas ocasiões. Transmitem, de forma resumida, um conhecimento, um conceito, uma moral, uma experiência coletiva, uma verdade ou mesmo preconceitos universais. Sim, há provérbios e ditos preconceituosos, machistas, racistas, ou politicamente incorretos.

Todo povo tem seu acervo de provérbios, ditos populares, ditados. Todos os povos, nações e línguas têm seu acervo dessas pequenas sentenças, expressões universais que ignoram fronteiras. E há também os mais restritos, os regionais, que não fazem sentido fora do lugar onde foram formulados.

Por vezes, provérbios foram gerados ou constituem a moral de fábulas, cuja origem autoral também se perde no tempo.

Os provérbios tratam de **temas** diversos. Podem ser eminentemente práticos, outros falam de valentia, esperança, amor, futuro, amizade, etc. Animais, geralmente como símbolos, aparecem em muitos deles. Para todos os campos do viver – sentimentos, força, fraqueza, presságios, conselhos – há frases proverbiais à espreita.

Quanto à **forma**, podem ser curtos ou longos, geralmente têm ritmo e até podem ter rima. Muitas vezes, falam em linguagem figurada, o que é a sua graça e, frequentemente, o provérbio se adequará à situação pelo seu sentido figurado, não literal.

Provérbio vem do latim *proverbium*. O Aurélio define:

**provérbio:** 1. máxima ou sentença de caráter prático e popular, comum a todo um grupo social, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens. Provérbio, adágio, ditado, refrão, refrém, rifão, anexim.

Anexim vem do árabe *an naxid*, que define um dito sentencioso.

**Ditados, provérbios, adágios ou anexins** são criados pela voz do povo (“...*que é a voz de Deus*”...) e, às vezes, coletados por eruditos (como os adágios coletados por Erasmo de Roterdã). São máximas ou aforismos populares, anônimos. É um tipo de texto oral de origem milenar.

Ditado popular é um sinônimo brasileiro para provérbio. No Brasil não se faz diferença entre essas denominações. São também referidos, conforme sinaliza Pinto (2000), como aforismos, rifão, sentença, exemplo, apotegma...

Já os **ditos populares**, também segundo Pinto (2000), são conceitos reconhecidamente emitidos por pessoas e que, de alguma maneira, fizeram-se na memória do povo, por exprimirem alguma ideia ou imagem. São coisas que foram uma vez ditas e se tornaram ditos, lembrados,

fixados, conhecidos, e por vezes até universais, sendo reutilizados em diversas ocasiões. É, portanto, a origem popular ou específica que diferencia ditados (provérbios) e ditos populares. Os ditos são uma espécie de ditados e provérbios com autor (embora nem sempre lembrado), que se tornaram populares e estão presentes no cotidiano de multidões (Ex. Ensinamentos de Cristo: *Dai a César o que é de César*; motes ou bordões: *Quem não se comunica se trumbica*, do Chacrinha; *Tem pai que é cego!*). Podem ter origem no teatro, na TV, em canções (*É dos carecas que elas gostam mais*), na propaganda (*Livro, presente de amigo*), em movimentos sociais (*O povo unido jamais será vencido*) e, anônimos, em carrocerias de caminhão e piadas.

Diferente dos ditos/ditados/provérbios são as **frases feitas** ou frases fixas, como: *Maria vai com as outras*, *dor de cotovelo*, *engolir sapo*, *dar uma colher de chá*, *conversa pra boi dormir*, *minhoca na cabeça*. De tão repetidas, viram uma fórmula pronta para expressar uma ideia e passam a integrar o idioma, são assimiladas a ele. As frases feitas são também chamadas de expressões idiomáticas, próprias do idioma. Existem frases idiomáticas, entretanto, que encontram similares em outras línguas.

As frases feitas ou expressões idiomáticas são expressões de uso comum cuja interpretação é captada globalmente, pois se caracterizam por não ser possível identificar seu significado através de suas palavras tomadas de modo isolado, individualmente, nem de seu sentido literal. O sentido dessas frases está em seu sentido figurado, que mostra a riqueza e poesia dessas expressões; o sentido literal não é o verdadeiro sentido, por isso há perspicácia em seu emprego. Há um jogo interessante entre a linguagem denotativa e conotativa. São textos que usam muitas figuras de linguagem, como metáforas, metonímias. Por isso, para quem quer aprender um idioma, as expressões idiomáticas representam um permanente desafio. Não é possível traduzi-las literalmente em outras línguas. Como ressalta Pinto (2000), guardam, geralmente, vestígios de realidades cujo sentido original se perdeu e que só existem no plano da língua. São também chamadas de idiotismos, idiomatismos ou cronolectos.

Além de seus usos em práticas orais cotidianas, essas formas discursivas – provérbios, ditos e frases feitas – são interessantes também por enfatizarem a ideia de que o sentido do que dizemos ou do que lemos nem sempre (muito frequentemente, não) está no significado das palavras tomadas isoladamente, ou na compreensão linear, literal do texto. Esse é um interessante aprendizado.

No âmbito da alfabetização, são textos interessantes por serem curtos, mas conterem uma ideia completa, podendo ser usados para pseudoleituras, para ordenar as partes, sejam partes maiores, palavras ou letras. Assim, um bom desafio para quem ainda não lê com autonomia, é tentar encontrar as duas partes de vários ditados recortados (Ex. “Quem não tem cão...”, “Em briga de marido e mulher...”, “As aparências”, “Ninguém mete a colher”, “enganam”, “Caça com gato”). Precisam apenas reconhecer algumas palavras, partes delas, para encontrar as duas partes e juntar. Para isso, lógico, precisam sabê-los de cor. Podem ordenar cada provérbio fatiado em palavras e, numa atividade não de leitura, mas de escrita, compor os ditados com letras móveis, em atividades e desafios idênticos aos que foram apresentados para as parlendas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas.

Constituir um repertório de frases feitas interessantes, ler uma lista delas, pode também proporcionar boas situações de leitura e escrita, associadas às situações em que são usadas ou a ilustrações explorando seu sentido denotativo, literal ou conotativo, figurado.

Por fim, é bom ressaltar, os ditados populares e as frases feitas, por serem muito utilizados pelos adultos no cotidiano de suas vidas, é um gênero muito propício para a alfabetização de jovens e adultos. Com as crianças, podemos fazer um levantamento dos que conhecem e de alguns mais fáceis de compreenderem para trabalhar. É muito interessante também para eles, pois exige uma abstração do sentido literal para compreenderem o que esses pequenos textos e frases querem dizer. Eles podem ilustrar com o sentido literal, criar situações e encenar, com o uso do provérbio, podem fazer um pequeno repertório do grupo. Afinal, “passarinho a passarinho, faz-se o caminho”.

## Adivinhas

*Conceito: o que é, o que é?*

Adivinha é, segundo Weitzel (1996, p 19), “[...] uma fórmula enigmática em verso ou em prosa, cujo tema vem descrito despistadamente, através de suas causas, efeitos, contatos, qualidades, equívocos, semelhanças ou diferenças, muitas vezes em termos ambíguos e até obscuros, para ‘quebrar a cabeça’ de seu adivinhador”. As adivinhas são enigmas do povo que contêm desafios para “pegar” o decifrador, o que torna a resposta certa uma vitória sobre o adversário; são, essencialmente, curtos jogos intelectuais da cultura popular que visam o divertimento.

Muitas vezes são introduzidas pela pequena fórmula “o que é o que é”, que já anuncia o gênero textual (oral), convidando a participar, jogar, decifrar.

Figuras de linguagem, como a metáfora, a homonímia, a analogia, a comparação têm um papel fundamental nas adivinhas, tanto mais valendo, quanto maior a sua obscuridade, que força a inteligência, o raciocínio lógico, a imaginação, que alimentam a reflexão e a interpretação. Para adivinhar, descobrindo o sentido exato do conteúdo, é preciso examinar minuciosamente os termos empregados, com sensibilidade, inteligência, especulação, criatividade e paciência. Mas a resposta pode vir também de uma descoberta repentina.

### *História*

As adivinhas estão entre as mais antigas formas da literatura oral, tendo acompanhado seguidas gerações em todo tempo e lugar. As mais marcantes características das adivinhas são sua antiguidade e sua universalidade. Vara tempos e espaços o seu conhecimento e utilização, aceita que foram amplamente entre todos os povos desde tempos muito antigos. Na origem dos primeiros enigmas, privilégio de sacerdotes, iniciados



nos mistérios da linguagem do sagrado, as adivinhações, segundo Weitzel (1996), eram marcadas por um caráter sagrado, ritualístico, aparecendo como sentenças misteriosas, cujo sentido só seria revelado a poucos. Foram, assim, divulgadas na Babilônia, no Egito, na Pérsia, na Índia, na Grécia, em Roma. Foram muito difundidas entre os hebreus, em Israel, como se pode constatar em diversas passagens da Bíblia. É bastante conhecida a passagem da mitologia grega em que a Esfinge colocava enigmas para os que lá passavam. Há também os oráculos de Apolo.

Juntamente com esta antiguidade, a universalidade é outro aspecto admirável das adivinhas. Muitas, inclusive, ultrapassam barreiras culturais ou linguísticas e são encontradas em diversos povos de diversas línguas. Adivinhas conhecidas, como a do homem, do ovo, do caixão, da sombra, do buraco, dentre outras, aparecem em muitas línguas, como em português, inglês, espanhol, italiano, francês, por vezes em *umbundu* (uma das línguas de Angola). Ultrapassaram séculos e fronteiras, anônimas, populares, “carregadas como de praxe no bojo da renitente tradição oral, sempre divertindo, espicaçando, ensinando. Outras são criadas e recriadas pelo povo, continuamente, espontaneamente, divertidamente”. (WEITZEL, 1996, p.28)

O tempo transferiu as decifrações para o terreno do profano, tornando-as exercício lúdico, que exige uma decifração do próprio objeto do discurso e desempenhando um papel cultural.

Na educação, apresentam-se como ótimos desafios, como provocações lúdicas que carregam bons enigmas de linguagem para os alunos, além de se constituírem em textos curtos, privilegiados para atividades de alfabetização.

### *Funções*

Não se pode negar o sucesso das adivinhas, que são, segundo Câmara Cascudo (1984), pequeninas obras-primas de síntese, originalidade, graça e ironia. Esse sucesso certamente não é explicado por um só aspecto.

Weitzel (1996) fala de quatro funções das adivinhas, que podem ajudar a pensar em seu sucesso, ainda hoje, mudadas as condições de produção e circulação desse tipo de texto oral.

A primeira função seria **psicológica**, relativa aos aspectos intelectivos e emotivos. O exercício de razão empreendido para conseguir responder a uma adivinha ou o testemunho desse exercício e sua compreensão causa satisfação e admiração. Desfazer-se de ambiguidades, aproximar analogias, encontrar a solução do problema, pôr à prova a argúcia são ações que deixam o “decifrador” satisfeito e deixa admirado mesmo o proponente, cuja intenção, como lembra Huizinga (1990), é “pegar” o adversário, que também pode ser “pego” em respostas inusitadas daquele que responde. A satisfação, na disputa que se estabelece, pode ser também a de saber-se conhecedor daquela adivinha proposta, estando em condições de respondê-la.

A segunda função seria **social**, do convívio, da diversão, do entretenimento, do passatempo. Essa função, a diversão em decifrar, muitas vezes é que desencadeia todo o processo, embora nem sempre seja a mais importante das funções. Na origem, como vimos, essa não era a função das adivinhações.

A terceira função seria **pedagógica**, abrangendo os fatores instrutivos e educativos das adivinhas. “O fator instrutivo – segundo Weitzel (1996,p.30) – repousa nos rudimentos da ciência, frutos da experiência e do espírito de observação que tão bem caracterizam o saber popular, do qual constituem precioso repositório”. Em grande número de adivinhas aparecem noções rudimentares de física, química, botânica, zoologia, astronomia, geografia, linguagem, etc. O fator educativo, por sua vez, se constata na aplicação de elementos folclóricos no processo de ensino, além da questão já assinalada sobre o uso da perspicácia, do raciocínio prudentemente aplicado para resolver problemas, que mostradas desde cedo, revelam também um caráter educativo. E da alegria, que também não pode ficar de fora da educação.

A quarta função das adivinhas seria a **literária**, que as acompanha desde os primórdios da literatura universal. Sendo uma curta compo-

sição literária, metafórica, resultante da percepção popular de semelhanças e diferenças, a adivinha sempre inspirou, através dos tempos, poetas e prosadores de nacionalidades diversas e de variadas escolas. Das fontes eruditas surgiram formas populares, vigentes no meio do povo, sem que se saiba se deles emanadas ou por eles assimiladas, devido à amplitude dessas versões orais. A literatura grega apresenta comédias de enigmas, assim como o enigma foi elemento fundamental de tragédias, como a de *Édipo Rei*. Cervantes, Gil Vicente, assim como Bocage e Curvo Semedo, na Península Ibérica, são alguns nomes dos que se influenciaram pela moda das adivinhas literárias. Era, aliás, um divertimento usual da aristocracia portuguesa. Também no Brasil esses jogos de salão foram comuns entre os abastados e intelectuais em épocas remotas, segundo Weitzel (1996).

Atualmente, em tempos de discussão sobre **letramento** e as práticas sociais letradas, incluindo-se aí a circulação e uso de qualquer gênero de texto – oral ou escrito – que cumprem funções sociais nas comunidades em que estão presentes, podemos pensar também em diversos outros aspectos da função social das adivinhas. Sem dúvida, a função social e a psicológica estão presentes com o divertimento e a astúcia de propô-las e resolvê-las.

Ao lado da função social poderíamos também colocar uma função **cultural**, na medida em que usá-las e retomá-las, tem relação com manter vivos aspectos da cultura popular, da memória coletiva das manifestações nacionais, locais e regionais, ainda que atravessadas por intervenções e inovações contemporâneas. Poderíamos incluir, nesse âmbito do letramento, também sua função **pedagógica**, educativa, relativa ao papel da educação no cultivo de tradições orais, bem como de sua consideração como prática da cultura oral atravessada pelo letramento. Nesse sentido, a utilização de adivinhas com fins pedagógicos, tomadas como textos de determinado gênero textual com estrutura, funções e características próprias, seria também uma apropriação pedagógico-social das adivinhas, em especial no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e aos processos de letramento e alfabetização.

## *Estrutura*

Uma adivinha compõe-se de:

- a. Uma **fórmula interrogativa**, que pode ser introdutória ou de arremate.
  - Introdutórias:
    - i. Simples: introduzidas por pronomes interrogativos (Quem, quanto (a) (s), o que, qual, onde, por que, quando, como...)
    - ii. Compostas ou enfáticas: com fórmulas interrogativas repetidas ou reforçadas (O que é, o que é?; O que é que; Quem é que...)
  - De arremate: as fórmulas interrogativas vêm no final da adivinha, ou seja, da sequência descritiva (O que é? Quem sou? Eu me chamo?)

Ex. Ronca e não é trovão/faz buraco e não é tatu/voa e não é avião/o que é? (besouro)
- a. Uma **declaração descritiva** do tema, que pode ser mais ou menos longa, descrevendo apenas um ou vários aspectos do objeto. Assim, pode ser bem completa ou bem simples e curta.

Ex. O que é, o que é? Que anda arrastando as tripas? (linha)  
O que é, o que é? Bichinha magra/de um olho só/pegam-lhe a cauda/ e dão-lhe um nó/ depois a obrigam/a perfurar/mil tu-neizinhos/até cansar? (linha)

De qualquer modo, os elementos descritivos são sempre definidos em termos ambíguos, opostos ou contraditórios, encobrendo artificialmente a resposta, visando confundir o ouvinte, desafiando-lhe na decifração, tornando-a mais difícil e confusa de entender e interpretar. Usam-se, para tal, muitas figuras de linguagem e jogos de palavras, que definem o estilo das adivinhas. A linguagem denotativa e a conotativa estão aí em jogo.

Diz Melo (apud WEITZEL, 1996) que no conceito popular, uma adivinha que todo mundo acerta, não presta! Ou seja, professores (!!!), temos que saber mais do que o que cai em pé e corre deitado, certo?!

Para encobrir e dificultar o acesso à resposta, as adivinhas valem-se de recursos linguísticos que definem o seu estilo. O recurso às figuras de linguagem, como já dito, é um aspecto bem característico dessa forma de literatura oral. Desse modo, podemos identificar nas adivinhas o uso de metáforas, analogias, antíteses, homonímia, anáfora, comparação, anadiplose, onomatopeia, paradoxo, paralelismo, prosopopeia.

As adivinhas podem aparecer em prosa ou em verso e até podem vir com rimas. Quadras-advinhas, rimadas e melódicas, são também comuns. Como esta:

“Responda depressa  
Não seja bocó  
Está no pomar  
E no paletó”

*R: Manga*

Há vários tipos de adivinhas. Weitzel (1996) enumera muitos deles e os classifica segundo alguns critérios. Além das **adivinhas** propriamente ditas, mais comuns, com fórmulas interrogativas tradicionais, ele classifica as charadas, as perguntas, os problemas, as pantomimas, os criptogramas e os contos de adivinhação.

As **charadas** são uma espécie de adivinha cuja resposta se forma pela junção de palavras ou sílabas artificialmente distribuídas dentro do elemento descritivo. Ex.

As ondas dizendo **mar**,  
As abelhas dizendo **mé**,  
Os músicos dizendo **lá**,  
E o neném dizendo **dá**.  
Me diga se for capaz!

*R: Marmelada*

Já as **perguntas** ou adivinhas indagativas são enunciados curtos e precedidos de variadas fórmulas interrogativas. Geralmente com respostas surpreendentes, como “O que é que tem a barriga nas costas?” (R: pernas), “Por que o boi baba?” (R: porque ele não sabe cuspir), “Você sabe o que o fósforo disse para o palito de dentes?” (R: vem pra caixa você também).

Os **problemas**, problemas-advinhas ou, ainda, advinhas numéricas, envolvem números, apresentando contas para a resolução, mas por vezes só aparentemente, pois em vez de cálculo, exigem mesmo é esperteza. Ex.

Uma sala tem quatro cantos

Cada canto tem um gato

Cada gato vê três gatos

Ao todo, quantos gatos são?

R: Quatro gatos

As **pantomimas**, por sua vez, são adivinhações nas quais quem pergunta procura descrever o objeto a ser adivinhado por gestos, mímica, e não através de palavras.

Os **criptogramas** são adivinhações que envolvem um desenho ambíguo que parece algo, mas revela-se ser outra coisa. Como exemplo, podemos citar aquela de uma reta com uma bola no meio, cuja resposta é “um mexicano andando de bicicleta” ou a que mostra um retângulo com a palavra “juiz” escrita ao lado, cuja resposta é “Juiz de Fora”.

Por fim, temos os **contos de adivinhação** ou contos advinhas, que são contos baseados em advinhas, cuja resposta reside num episódio ou pequena narrativa, que explica o enigma. Podem ser bem pequenos, enigmáticos, que só ganham sentido com a narrativa que os explica ou podem ser narrativas maiores, baseadas em adivinhações.

Além desses tipos, ele cita as enigmáticas, as literárias (com jogos de letras, como, “o que está no meio da rua e no meio da lua” a letra U), as camufladas, cuja palavra que responde está inserida na própria pergunta (ex. Uma velhinha/bem enrugadinha/passa seca/e ninguém advinha? R: Passa), travadas (contêm um trava-língua), encadeadas (que vêm em pa-

res: “Por que o cachorro entra na igreja?” Porque ele achou a porta aberta. “E por que ele sai?” Porque entrou), seriadas (vêm em séries, um grupo que gira em torno do mesmo tema, como a do elefante caber em um fusca, em um ônibus, etc.), arditosas (com ciladas), replicadas (a resposta leva a uma réplica rimada que desconcerta o outro), dentre outras tantas que o autor coletou em sua pesquisa. Mais importante que classificar, no entanto, – classificar e denominar não nos serve na sala de aula – é explorar, aprender e apresentar uma diversidade de adivinhas e, se possível, de tipos diversos também.

### *Adivinhas na alfabetização*

Para trabalhar com adivinhas em atividades de alfabetização, o professor deve, antes, fazer um levantamento das adivinhas lembradas e pesquisadas por todos no grupo, propondo também novas, desafiando-os a responderem. O acervo deve sempre ser móvel e renovado. Como se tratam de textos da tradição oral, curtos jogos intelectuais da cultura popular que visam o divertimento, e como circulam entre nós de modo espontâneo, é importante levantar o conhecimento de algumas que os alunos conhecem e brincar de adivinhar antes de propor as atividades de leitura e escrita com elas. É importante o professor ter seu repertório, seja de adivinhas ou de qualquer texto da tradição oral, para desafiar, provocar, fazer circular entre os alunos em diversas situações.

Muitas atividades podem ser pensadas com as adivinhas na alfabetização. Materiais interessantes podem ser confeccionados para as atividades.

Antes de utilizar o material para o trabalho de alfabetização, é importante, além de explorar as adivinhas em si mesmas, também, em alguns casos, garantir que todos saibam respondê-las, ao menos responder a uma compilação feita na sala. Por isso, o ideal é brincar de levantar hipóteses de respostas coletivamente, de adivinhar, checar, escolher a correta entre algumas respostas ditas pelo professor, com ou sem o apoio de carte-

las, ir memorizando as perguntas e suas respostas. Afinal, o perguntador tem que saber a resposta também.

As adivinhas são textos privilegiados para a alfabetização, tanto por serem sabidos de cor ou fáceis de decorar, quanto por sua estrutura pergunta-resposta, que pode se saber previamente. Também por ser um texto curto, mas completo.

Uma atividade de encontrar a palavra escrita que responde à adivinha proposta (lida pela professora ou por alunos que saibam ler autonomamente), dentre algumas opções fornecidas, só é desafiadora para alunos já com certo domínio da leitura, se eles não souberem a resposta, pois assim vão ter que ler várias palavras para, daquele universo, encontrar a que pode responder à pergunta feita. Já para os que ainda não leem autonomamente, é preciso que conheçam as respostas de antemão. É importante que aqueles que ainda não sabem ler, saibam oralmente a resposta que estão procurando para, assim, tentar encontrar, entre as fichas de resposta, aquela que corresponde à adivinha. Só assim eles poderão tentar ler sem ainda saber fazê-lo com domínio, a partir de diversos indícios, de estratégias de leitura, dos conhecimentos que dispõem a respeito dos valores sonoros de algumas letras, fazendo assim algumas correspondências que deem pistas para a leitura. Assim, se esforçam para identificar a palavra mesmo sem ter ainda o domínio da leitura. Ajustando o oral (do que sabe ser a palavra procurada) ao que veem escrito, ou seja, às grafias disponíveis, muitos poderão encontrar as respostas, ainda que não tenham domínio dos procedimentos de decodificação. Para encontrarem a resposta escrita que procuram, devem utilizar tudo o que sabem para resolver o desafio. Só os que já sabem ler com certa autonomia podem fazer as atividades sem ainda conhecer as respostas das adivinhas.

O material pode ser utilizado de diversas formas:

Em turmas que não têm ainda alunos com bom domínio de leitura, a professora lê as adivinhas e os alunos procuram as respostas. Podem-se distribuir as respostas entre os alunos e quem tem a resposta da adivinha dita pela professora, mostra e diz. Ou pode-se dar certo número de cartelas com as respostas para cada grupinho, e o grupo se manifesta.



Pode-se também ter vários kits de respostas para cada grupinho receber um, e procurarem simultaneamente as respostas. Nesse caso, é bom ter as respostas das adivinhas em tamanho grande e com letra de imprensa maiúscula. Em turmas pequenas, as respostas podem ficar no centro da mesa ou roda e vão sendo procuradas coletivamente.

Nas turmas heterogêneas, diferentes tarefas são dadas de acordo com os diferentes níveis de domínio da leitura. Separam-se em grupos distintos aqueles que leem com autonomia e os que não. Aos primeiros cabe ler as adivinhas e aos segundos, encontrar, dentre as respostas, aquela que corresponde à adivinha lida. É preciso que conheçam as respostas oralmente para tal, para saber oralmente a palavra escrita que procuram, como já assinalado.

Trabalhos em pequenos grupos heterogêneos: entrega-se a um grupo composto por alunos de diferentes níveis no domínio da leitura e pede para que, juntos, encontrem as respostas. Outros kits, com outras tarefas, devem ser entregues aos outros grupinhos.

Nas turmas em que quase todos já leem autonomamente, pode-se entregar a um grupo o material completo sem que antes eles saibam as respostas das adivinhas. O grupo deve encontrar, lendo as respostas, fazendo corresponder a todas as adivinhas a suas respectivas respostas. Lendo e relendo, várias estratégias interessantes serão usadas colocando a capacidade de leitura a serviço da resolução do desafio de descobrir as respostas. Como atividade de escrita, os alunos que já escrevem alfabeticamente podem escrever respostas de adivinhas, ou até as perguntas mesmo, para o colega ler e responder por escrito.

Além disso, podem-se propor atividades de encontrar as respostas fatiadas em letras (adivinhas embaralhadas) ou fatiadas em sílabas (adivinhas silábicas), sabendo-se ou não as repostas previamente, a depender do nível de leitura e escrita dos alunos. Ou apenas montar as respostas com letras móveis.

No caso da Educação Infantil, distribuem-se apenas as fichas com as respostas, que são confeccionadas em imprensa maiúscula e em tamanho grande para facilitar a identificação. A professora é quem lê as cartas

com as adivinhas, uma e depois a outra, dando o tempo das crianças encontrarem as respostas. As crianças tentam encontrar, entre as respostas disponíveis, aquela que corresponde à adivinha lida pela professora, que pode dar dicas sobre letras iniciais, finais e sobre sons, quando já fazem relações entre a pauta sonora e a grafia, contribuindo no processo de ativação de estratégias de leitura pelas crianças e seus conhecimentos dos valores sonoros de algumas letras. Também, nesse caso, devem saber a resposta de antemão.

Outras dinâmicas são possíveis nas turmas de alfabetização.

Com a sala dividida em grupos, cada grupo recebe uma quantidade de respostas e as crianças desse grupo, juntas, devem ver se entre suas fichas está a que responde à adivinha lida, avisando quando encontrarem.

Com a sala dividida em grupos, cada grupo recebe um jogo com todas as respostas das adivinhas. Ganha o grupo que encontrar primeiro a resposta à adivinha que foi lida pela professora.

Cada criança recebe uma ficha com uma resposta e deve se manifestar quando o que está escrito lá corresponder à resposta à adivinha lida.

Além desse material, há outros bem interessantes, como adivinhas com quatro possibilidades de respostas (parecidas, rimadas, mesma quantidade de letras, ou de sílabas, ou com mesma letra inicial ou a primeira vogal igual, etc., desde que, no conjunto, considerando as hipóteses de escritas, possam apresentar desafios às crianças). Nesse caso, devem escolher a palavra que responde à adivinha, comparando-as, excluindo algumas, usando estratégias de leitura e o conhecimento que têm do sistema de escrita, dos valores sonoros de letras. Esse procedimento pode ser feito com um material estruturado para tal ou em uma folha de exercício, na qual devem escolher e circular a palavra/resposta correta dentre as opções dadas.

Também um kit de adivinhas com respostas fatiadas em letras móveis para ordenar constitui um ótimo desafio de escrita para as crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas, alfabetizadas ou quase, que precisam refletir sobre a ortografia. Podem ser também fatiadas em sílabas.

As adivinhas que Weitzel (1996) chama de literárias são também especialmente bacanas para criar atividades na alfabetização. Duvida? “Qual a palavra de oito letras que, tirando quatro, ficam oito?” Bisco**ito**!

Enfim, várias são as possibilidades de exploração das adivinhas na alfabetização. Inclusive tentar lê-las, copiar as mais legais para guardar, para ler ou dizer depois para alguém, para fazer pseudoleitura. Outras tantas podemos inventar!

### **E para fechar...**

O que se pretendeu com essa brochura foi mostrar a possibilidade de se valer de textos reais que circulam na sociedade – os textos da tradição oral – para favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, que é uma apropriação fundamental para proporcionar a autonomia para a fruição de muito da diversidade textual do nosso mundo contemporâneo.

Tomara tenha ficado claro, no entanto, que a poesia oral e as manifestações culturais da oralidade aqui tratadas são legitimadas e consideradas na sua origem oral, sendo valorizadas não em uma postura de nostalgia do passado ou meramente folclorista, no sentido mais negativo do termo, mas em sua ampla potência cultural. A poesia oral – como aprendemos com Paul Zumthor (1997) – não é poesia menor, arte ingênua, do mesmo modo que aprendemos – inclusive também com as perspectivas bakhtinianas – que a oralidade não é menor que a escrita e as manifestações culturais da oralidade menos válidas que as da cultura escrita.

No âmbito do letramento, o que há é uma diversidade de gêneros – orais, escritos, audiovisuais, digitais, híbridos –, com suas características e funções próprias, e que podem e devem constituir o repertório de textos dos que se alfabetizam na contemporaneidade, o seu contexto de letramento, este entendido de modo ampliado, considerando a heterogeneidade dos textos, o hibridismo entre as múltiplas linguagens e o trânsito,

as relações estreitas, o continuum entre as linguagens oral e escrita, bem como suas especificidades.

Quero enfatizar, por fim, que as discussões e propostas aqui apresentadas situam-se numa concepção de alfabetização que considera as concepções de escrita das crianças e suas estratégias de leitura, bem como a apropriação do sistema alfabético e sua base fonológica, fonográfica, em contexto de múltiplos letramentos e de matrizes culturais diversas: escritas, orais, audiovisuais.

Para terminar, ilustrando essa ideia de diversidade de matrizes culturais e enfatizando igualmente o caráter lúdico dos textos da tradição oral, trago um trava-língua em guarani que diz assim<sup>1</sup>:

à aha ya ha à ha ya à

...e que significa mais ou menos: “eu fui, eu brinquei, eu senti”.  
Que sejam assim nossas salas de aula.

E aí, um bom *desmafaçafizador*, serás?

---

<sup>1</sup> Fonte: International collection of tongue twisters: <http://www.uebersetzung.at/twister/>

## Repertório de textos da tradição oral

Apresenta-se a seguir um pequeno repertório de textos da tradição oral – parlendas, trava-línguas, quadrinhas, acalantos, cantigas, adivinhas, provérbios e frases feitas – para aguçar a memória, servir de referência e incentivar a constituição do repertório de cada um. O repertório pessoal pode se basear, inicialmente, no que buscamos na nossa memória – melhor quando o é –, mas também de pesquisa junto a familiares e amigos, em livros, CDs e na internet, visto que esses são textos orais hoje já amplamente registrados em diversos meios escritos, sonoros e audiovisuais.

O repertório que se segue constitui-se de uma seleção de alguns textos conhecidos, coletados em diversas situações, desde a memória da infância até os contextos de formação de professores, bem como fruto de pesquisa em livros referidos na bibliografia, e nos demais meios citados.

É preciso lembrar que, por vezes, conhecem-se e circulam diferentes versões de um mesmo texto, devido a sua natureza oral, o que enriquece bastante o repertório.

### Parlendas:

Hoje é Domingo,  
pede cachimbo  
O cachimbo é de ouro,  
Bate no touro,  
O touro é valente,  
Bate na gente,  
A gente é fraco,  
Cai no buraco,  
O buraco é fundo,  
acabou-se o mundo.  
(lenga-lenga)

Dedo Mindinho  
Seu vizinho,  
Maior de todos  
Fura-bolos  
Cata-piolhos.  
(brinco)

Lá em cima do piano  
tem um copo de veneno  
Quem bebeu, morreu  
O culpado não fui eu  
(fórmula de escolha)

Um, dois,  
feijão com arroz,  
Três, quatro,  
feijão no prato,  
Cinco, seis,  
falar inglês,  
Sete, oito,  
comer biscoito,  
Nove, dez,  
comer pastéis.  
(mnemônica)

Serra, serra, serrador!  
Quantas tábuas já serrou?  
Já serrei quatro  
Um, dois, três, quatro.  
(brinco)

- Alô, o tatu tai?  
- Não, o tatu não tá,  
Mas a mulher do tatu tando  
É o mesmo que o tatu tá.  
(parlenda)

A galinha do vizinho  
Bota ovo amarelinho  
Bota um,  
Bota dois,  
Bota três,  
Bota quatro,  
Bota cinco,  
Bota seis,  
Bota sete,  
Bota oito,  
Bota nove,  
Bota dez!  
(mnemônica)

Meio-dia,  
Macaca Sofra,  
panela no fogo,  
barriga vazia.  
(parlenda)

Rei,  
capitão,  
soldado,  
ladrão.  
moça bonita  
Do meu  
coração  
(parlenda)

Cadê o toucinho  
Que estava aqui?  
O gato comeu  
Cadê o gato?  
Fugiu pro mato  
Cadê o mato?  
O fogo queimou  
Cadê o fogo  
A água apagou  
Cadê a água?  
O boi bebeu  
Cadê o boi?  
Foi amassar o trigo  
Cadê o trigo?  
Foi fazer o pão  
Cadê o pão?  
O padre pegou  
Cadê o padre?  
Foi rezar a missa  
Cadê a missa?  
Já se acabou.  
(lenga-lenga)

Salada, saladinha  
Bem temperadinha  
Com sal , pimenta  
Um, dois, três.  
(fórmula de escolha)

Uma, duna, tena, catena  
Gurupi, gurupá  
Solá, soladá  
Conte bem  
Que são dez.  
(fórmula de escolha)

O macaco foi à feira  
Não teve o que comprar  
Comprou uma cadeira  
Pra comadre se sentar  
A comadre se sentou  
A cadeira esborrachou  
Coitada da comadre  
Foi parar no corredor.  
(parlenda)

Era uma bruxa  
À meia-noite  
Em um castelo mal-assombrado  
com uma faca na mão  
Passando manteiga no pão  
Passando manteiga no pão  
(parlenda)

Uma casinha redondinha,  
Uma portinha,  
Duas janelinhas  
E uma campainha:  
blim blom!  
(brinco)

## Trava-línguas:

A rata roeu a rolha  
Da garrafa da rainha  
A pia pinga o pinto pia,  
quanto mais a pinga  
mais o pinto pia.

A aranha arranha a rã.  
A rã arranha a aranha.  
Nem a aranha arranha a rã.  
Nem a rã arranha a aranha.

Três tigres tristes  
para três pratos de trigo.  
Três pratos de trigo  
para três tigres tristes.

Quando digo digo,  
digo digo,  
não digo Diogo.  
Quando digo Diogo,  
digo Diogo,  
não digo digo.

Se a liga me ligasse  
Eu ligava a liga  
Como a liga  
Não me liga  
Eu não ligo a liga.

Se o papa papasse papa,  
se o papa papasse pão,  
O papa papava tudo,  
seria o papa papão.

O tempo perguntou pro tempo,  
quanto tempo o tempo tem.  
O tempo respondeu pro tempo  
que o tempo tem tanto tempo  
quanto tempo o tempo tem.

O sabiá não sabia  
que o sábio sabia  
que o sabiá não sabia assobiar.

O doce perguntou pro doce  
qual é o doce mais doce  
que o doce de batata doce.  
O doce respondeu pro doce  
que o doce mais doce  
que o doce de batata doce  
é o doce de doce de batata doce.

Paulo Pereira Pinto Peixoto,  
pobre pintos português,  
pinta perfeitamente  
portas, paredes e pias,  
por parco preço, patrão.



## Acalantos:

Boi, boi, boi,  
Boi da cara preta,  
Pega essa menina,  
Que tem medo de careta.

Nana neném,  
Que a cuca vem pegar,  
Papai foi pra roça,  
Mamãe foi trabalhar.

Desce gatinho  
Lá de cima do telhado  
Pra ver se meu filhinho  
Dorme um sono sossegado.

Sussussu,  
ó menino que é que tem?  
Tua mãe foi à fonte,  
logo vem.  
Foi comprar  
panelinha de vintém  
Pra fazer  
a papinha de seu bem.

Boi, boi, boi  
Boi do Piauí,  
Pega esse menino  
Que não gosta de dormir.

## **TUTU MARAMBÁ**

Tutu marambá  
Não venhas mais cá  
Que o pai do menino  
Te manda matar.  
Tutu marambá  
Não venhas mais cá  
Que a mãe do menino  
Te manda apanhar.

Bicho papão  
Sai de cima do telhado  
Deixa o nenê  
Dormir sono sossegado.

## Cantigas:

### **NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ**

Foi na loja do Mestre André  
Que eu comprei um pianinho,  
Plim, plim, plim, um pianinho  
Ai olé, ai olé!

Foi na loja do Mestre André!  
Foi na loja do Mestre André  
Que eu comprei um violão,  
Dão, dão, dão, um violão  
Plim, plim, plim, um pianinho

Ai olé, ai olé!  
Foi na loja do Mestre André!

Foi na loja do Mestre André  
Que eu comprei uma flautinha,  
Flá, flá, flá, uma flautinha  
Dão, dão, dão, um violão  
Plim, plim, plim, um pianinho

Ai olé, ai olé! ...

Foi na loja do Mestre André  
Que eu comprei um tamborzinho,  
Dum, dum, dum, um tamborzinho  
Flá, flá, flá, uma flautinha  
Dão, dão, dão, um violão  
Plim, plim, plim, um pianinho

Ai olé, ai olé! ...

### **SABIÁ**

Sabiá lá na gaiola  
fez um buraquinho  
Voou, voou, voou, voou  
E a menina que gostava  
Tanto do bichinho  
Chorou, chorou, chorou, chorou

Sabiá fugiu pro terreiro  
Foi cantar no abacateiro  
E a menina vive a chamar  
Vem cá sabiá, vem cá

Sabiá lá na gaiola...

A menina diz soluçando  
Sabiá, estou te esperando  
Sabiá responde de lá  
Não chores que eu vou voltar

### **PEIXE VIVO**

Como pode o peixo vivo  
Viver fora da água fria  
Como pode o peixe vivo  
Viver fora da água fria

Como poderei viver  
Como poderei viver  
Sem a tua, sem a tua  
Sem a tua companhia.

### **PEIXINHOS DO MAR**

Quem te ensinou a nadar  
Quem te ensinou a nadar  
Foi, foi marinheiro  
Foi os peixinhos do mar  
Foi, foi marinheiro  
Foi os peixinhos do mar

### **ALECRIM**

Alecrim, alecrim dourado  
Que nasceu no campo  
Sem ser semeado

Ai, meu amor  
Quem te disse assim  
Que a flor do campo  
É o alecrim?

Alecrim, alecrim aos molhos  
Por causa de ti

Choram os meus olhos  
Ai, meu amor...

Alecrim, alecrim cheiroso  
Por causa de ti  
Vivo eu saudoso

Ai, meu amor...

Alecrim, alecrim miúdo  
Que nasceu no campo  
Perfumando tudo

Ai, meu amor...  
Alecrim do meu coração  
Que nasceu no campo  
Com esta canção

Ai, meu amor.

### **Provérbios:**

Quem não tem cão, caça com gato.  
Quem diz o que quer, ouve o que não quer.  
Por fora bela viola, por dentro pão bolorento.  
Quem conta um conto, aumenta um ponto.  
Mais vale um pássaro na mão que dois voando.

Águas passadas, não movem moinhos.  
De grão em grão a galinha enche o papo.  
O olho do dono é que engorda o cavalo.  
Quem ama o feio, bonito lhe parece.  
O que não se pode remediar, remediado está.  
Quem planta vento, colhe tempestade.  
Quem desdenha, quer comprar.

## Frases feitas:

Maria vai com as outras  
Engolir sapo  
Dar uma colher de chá  
Conversa pra boi dormir  
Dor de cotovelo  
Estar com minhoca na cabeça  
Dar o braço a torcer  
Dar com a língua nos dentes  
Dar uma mãozinha  
Fazer tempestade em copo  
d'água  
Quebrar o galho  
Estar com a cabeça nas nuvens  
Estar no mundo da lua

Ficar com a pulga atrás da orelha  
Dar nó em pingo d'água  
Pôr as barbas de molho  
Pintar o sete  
Entrar pelo cano  
Ao pé da letra  
Bater na mesma tecla  
Botar a boca no trombone  
Sem pé nem cabeça  
Deixar a peteca cair  
Acordar com as galinhas  
Memória de elefante  
Osso duro de roer

## Adivinhas:

O que é, o que é?  
Que as crianças fazem,  
Mas a gente não vê?

O que é, o que é?  
Tem coroa  
Mas não é rei?

O que é, o que é?  
É meu, mas meus amigos  
Usam mais do que eu?

O que é que?  
Quanto mais se perde,  
Mais se tem?

O que é, o que é?  
Feito pra comer,  
Mas não come?

O que fica molhado  
Na hora que seca?  
O que é que  
Por mais que seja cortado  
Fica do mesmo tamanho?

O que é que é  
Que quanto maior,  
Menos se vê?

O que é, o que é?  
Tem linha,  
mas não é carretel,  
Fala, mas não tem boca,  
Ouve, mas não tem ouvido?

O que é, o que é,  
Que sobe e desce  
E não sai do lugar?

O que é que salta,  
Dá um espirro  
E vira pelo avesso?

Responda depressa,  
Não seja bocó  
Tem no pomar  
E no paletó.

Nasci na água  
Na água me criei  
Se na água na botarem  
Na água morrerei.

Me diga quem é aquele  
Que num instante se quebra  
Se alguém diz o nome dele.

O que é que  
Quanto mais se tira  
Mais aumenta?

O que é o que é?  
Passa dentro da água  
E não se molha?

Respostas das adivinhas:

Barulho, Abacaxi, Nome, Sono, Garfo, Toalha, Baralho, Escuridão, Telefone, Escada, Pipoca, Manga, Sal, Silêncio, Buraco, Sombra.

## Referências

ALMEIDA, T.M.M de. (coord). **Quem canta seus males espanta**. São Paulo: Caramelo, 1999.

ALMEIDA, T.M.M de. (coord). **Quem canta seus males espanta 2**. São Paulo: Caramelo, 1999.

ARAUJO, L.; ARAPIRACA, M. Jogos e materiais para alfabetização em contextos de múltiplos letramentos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. **Anais do I SENAL**, Itabaiana/SE: UFS, 2010.

ASSUMPÇÃO, S. Poesia folclórica. In: SARAIVA, J.A. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AZEVEDO, R. **Meu livro de folclore**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Bazar do folclore**. São Paulo: Ática, 2001.

BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986. (Série princípios, 97).

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Alfabetização: parâmetros em ação, Brasília, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **PROFA – Programa de formação de professores alfabetizadores**, Brasília, 2001.
- CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1984.
- CAVALCANTI, Z. (Coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Série Escola da Vila 4).
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1993.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, T. F. ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LENER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 87-120.
- MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINTO, C. A. **Livro dos provérbios, ditados, ditos populares e anexins**. São Paulo: Senac Ed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O livro do trava-língua**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- PONDÉ, G. Poesia e folclore para a criança. In: PONDÉ, G. **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985, p. 167-203.
- ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

- ROMERO, S.; VIANA, M. (org). **Quadrinhas brasileiras**. São Paulo: Scipione, 2006.
- SARAIVA, J. A. **Palavras, brinquedos e brincadeiras**: cultura oral na escola. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. São Paulo: Ed. Trajetória, Unicamp, 1989.
- WEITZEL, A. H. **Adivinha o que é: adivinhações, brincadeiras e perguntas**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

## Sites

Site com diversas informações sobre a tradição popular: <http://www.jangadabrasil.com.br>

Expressões idiomáticas:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_express%C3%B5es\\_idiom%C3%A1ticas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_express%C3%B5es_idiom%C3%A1ticas)

<http://www.jangadabrasil.com.br/revista/maio78/im78005c.asp>

Trava-línguas de vários países, em várias línguas: <http://www.uebersetzung.at/twister/>

Entrevista com Claudemir Belintane. “A oralidade que faz escrever”. Revista Educação, Ed.146, jun. 2009: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12710>

Blog Liane Araujo: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com>

Blog Mary Arapiraca: <http://maryarapiraca.wordpress.com>

## LIANE CASTRO DE ARAUJO

Liane Castro de Araujo, Lica na bem da verdade.

Acho que desde pequena, na alegria que eu ficava ao brincar de escola, principalmente quando era eu a professora que ensinava meus irmãos e primos em artes das letras, venho me fazendo educadora, alfabetizadora, arteira. E acho que sempre fui meio professora. Aos dez anos, não sei como, ajudei meu irmão, que se alfabetizou em inglês, fora do Brasil, a ler e escrever em português. Fizemos os ajustes brincando de escola, em “aulas” encaradas com muita seriedade pela “irmã-professora” e acompanhadas por ele, ora com interesse, ora apenas para entrar no jogo. Era uma brincadeira. Ainda bem!

Ao morar fora do Brasil já grande, senti o quanto faltava aos meninos e meninas vivendo também fora de nosso país, um repertório de infância, linguagem e cultura brasileiras. E passei um tempo lhes ofertando um pouco disso: cultura oral, literatura, brincadeiras, um lugar para falar a nossa língua. Era, certamente, para mim também...

Chegando à Faced, Mary me deu régua e compasso nas artes da alfabetização...e não parei mais. Hoje, nas aulas que dou, fazendo materiais ou nas oficinas de produção de material para alfabetização (oficinas-dealfabetizacao.blogspot.com), me firmei professora.

Filha, mãe e educadora (e outras coisinhas mais...), mergulhei no mundo da tradição oral e literária ao menos nesses três tempos: na infância, nas artes de educar e, hoje, na infância do meu Joaquim, compartilhada com o seu pai, contador de histórias, brincante e educador como eu.

Isso tudo, a educadora que sou hoje, fsgou pelo caminho. Seja dando aulas em faculdades, pesquisando sobre a escrita (como doutoranda em Educação na Faced/UFBa), trabalhando em contexto escolar, seja inventando coisinhas para as oficinas que realizo, encontram-se a menina que fui, a mãe que sou, a eterna professora, a eterna aprendiz.



## MARY DE ANDRADE ARAPIRACA

Filha, mãe, avó, professora, amiga.

Sou filha de Acelino Pires de Andrade e Almerinda Figueira de Andrade, com quem aprendia o valor da escuta: “quando um burro fala, os outros murcham as orelhas”, e formava meu primeiro repertório de textos da tradição oral.

Mãe de Uiara, Carol, Ciro que viveram com o pai “a aventura que continua” e de onze irmãos, com quem, na peleja e na safadeza – filial e fraterna –, se descobre que o difícil pode ser fácil e o fácil pode ser difícil. Com chance para o vice e versa, mas sem espaço para o antipático idem, idem.

Avó de tantos e tantas e quantos, de quem vem a permissão para citar Luan e Mila que dão sentidos para “sentimento profundo”, abissal, oceânico.

Professora, por dever e prazer do ofício de aprender a não ter pressa de envelhecer.

Amiga, lugar que me é conferido por Menandro, Licinha, Dinéia, Emília, Idalina, Álvaro, Magali, Antonio, Nelson, Ana Luz, Anna Amélia, Jacy, Regina, Rutildes, Elza, Cleverson, Lídio, Luciene, Paulinha, Tico, Dora, Raquel, Riso, Rose, Bass, Pr. Djalma, uns tantos outros e outras e, nesta brochura, na relação com Liane Castro de Araújo/Lica.

Minhas sínteses, minhas maneiras de ser e de dizer, quase nunca definitivas, vêm daí. Há ainda espaços para aprender e desaprender. Este último, fora do domínio da esclerose...