

In Isabel Condessa. (2009). (Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 115-128.

UM-DÓ-LI-TÁ. A LINGUAGEM DAS BRINCADEIRAS E AS BRINCADEIRAS COM A LINGUAGEM

Susana Mira Leal
Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
leal@uac.pt

Palavras-Chave: Património oral; didáctica do Português; desenvolvimento verbal na infância

Resumo

A partir de um conjunto de textos recolhidos no património oral Português e Brasileiro, e de exemplos de recriações infantis actuais de alguns desses textos, procuramos aqui destacar, de forma sucinta, as potencialidades das brincadeiras com lengalengas, cantilenas e trava-línguas para o desenvolvimento linguístico e metalinguístico nos níveis iniciais de escolarização.

1. Brincar na infância - uma condição *sine qua non*

Não creio ser excessiva se afirmar que brincar é uma das actividades mais aprazíveis ao ser humano. Nas mais variadas formas de brincar, encontramos oportunidades de expressão social, corporal, cognitiva, criativa, afectiva..., fundamentais ao nosso desenvolvimento. Atrever-me-ia até a afirmá-las tão fundamentais quanto comer, dormir e duas ou três outras actividades mais sem as quais não poderíamos sobreviver ou reproduzir. Brincar nutre o cérebro, liberta emoções, alimenta relações, estimula a imaginação...

Infelizmente, por questões de agenda da vida adulta ou da associação das brincadeiras com a infância, cedo cedemos a abandoná-las e a substituí-las por tarefas que cremos mais dignas do siso e da responsabilidade de se ser adulto. Talvez por isso se apresentem hoje para nós tão gastas palavras como cansaço, crise, tempo (ou falta dele), pressa, *stress*, etc.

Como convida o título deste seminário, precisamos todos (adultos e jovens) de «(re)aprender a brincar», um facto que não significa voltar a ser criança, pois que, como regista Eliana Santana (2008)¹, «nas actividades lúdicas, as condições de seriedade, compromisso e responsabilidade não são perdidas, ao contrário, são sentidas, valorizadas e, por consequência, ativam o pensamento e a memória, além de gerarem oportunidades de expansão das emoções, das sensações de prazer e da criatividade. Isso mesmo comprova um estudo desenvolvido por Airton Negrine (1998), que mostra que as actividades aprazíveis provocam, no ser humano, uma sensação de liberdade e espontaneidade e intensificam os mecanismos de descoberta, facilitando a aprendizagem.

Ainda assim, parece ser na infância que as brincadeiras contribuem de forma mais significativa para o desenvolvimento humano. Regista a propósito Gisela Wasjskop (1995) ser o brincar, em primeiro lugar, a forma através da qual a criança desenvolve aprendizagens, depois um meio para a formação dos seus próprios processos de imaginação activa e, por fim, um espaço de apropriação das normas e

¹ Comunicação apresentada no 1.º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, que teve lugar entre 16 e 18 de Junho de 2008, no Campus I, em Belo Horizonte.

comportamentos que correspondem ao exercício de diferentes papéis sociais, que serão fundamentais para a vida adulta.

Com efeito, enquanto espaços de interacção da criança com o meio (com outras crianças, adultos, objectos, espaços e linguagens várias), as brincadeiras constituem oportunidades fundamentais de auto e hetero conhecimento, de respeito por si e pelo outro, de socialização e integração na comunidade e, simultaneamente, de afirmação da própria individualidade da criança, de aquisição de autonomia e promoção de competências organizacionais.

As brincadeiras infantis concorrem, para além disso, para o desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora, linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas. Como registam Waldirléia Cabrera e Rosana Salvi (2005), o ser que brinca e joga é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectual e socialmente.

A Escola não tem, contudo, convivido pacificamente com a ideia de que brincar represente de facto um meio fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e juvenil. Com excepção da creche ou do jardim-de-infância, na Escola, as brincadeiras foram longamente consideradas fúteis e fonte de distracção, estando relegadas para os momentos de recreio. Quando presentes e promovidas, serviam essencialmente a transmissão de um dado património cultural partilhado por uma dada comunidade, ao serviço da disseminação e perpetuação de determinados hábitos, valores e tradições com valor identitário e educativo acrescido (Fernandes, 1979).

Esse pensamento não é entre nós nem tão longínquo nem tão esbatido quanto se possa pensar, apesar dos contributos de uma série de psicólogos e pedagogos (Maria Montessori, Lev Vygotsky, Alexis Leontiev, Alexander Luria, Daniil Elkonin, Jean Piaget e Henri Wallon) que transformaram a imagem social da criança e nos possibilitaram um conhecimento alargado e fundamental acerca do modo como aquela se desenvolve.

Graças a eles, e a outros que lhes têm seguido as pegadas, hoje brincar é um direito infantil legalmente reconhecido a nível mundial e as brincadeiras e o jogo são cada vez mais apercebidos como importantes instrumentos pedagógicos ao serviço do

desenvolvimento motor, cognitivo, social, afectivo e linguístico da criança. E é por isso fundamental que a Escola, particularmente nos níveis iniciais de aprendizagem, assuma e promova determinado tipo de actividades lúdicas.

O facto ganha ainda mais acuidade nestes tempos de sedentarismo e individualismo, em que nos centros urbanos minguam os espaços verdes e crescem os edifícios em altura, em que ambos os pais trabalham e as crianças passam os dias na escola ou noutros espaços educativos fechados, envolvidas em actividades extracurriculares ou de extensão curricular que prolongam a rigidez dos horários, a disciplina, o tempo das tarefas impostas... Tempos em que as brincadeiras da infância (as danças de roda, os jogos de faz de conta, da apanhada e da escondida, o pião, a carroça, a boneca, o carrinho de esferas, o elástico, o arco, a fisga, a bicicleta...), outrora intensamente vividas nos quintais, nas ruas ou bairros, onde irmãos e vizinhos se concentravam e interagiam, deram lugar aos programas televisivos e jogos de computador, *gameboy*, *nintendo* ou *PSP*, que caracterizam a vida infantil dita moderna.

Nestes tempos também em que a Escola tarde ou nunca ganha sentido para um número crescente de crianças, que não se sentem emocionalmente conectadas com aquela, com os seus conteúdos e metodologias, nem encontram neles sentido ou relevância para a vida, os jogos e as brincadeiras tradicionais oferecem o ambiente e o estímulo necessários ao desenvolvimento espontâneo e criativo das crianças, ao mesmo tempo que promovem as capacidades pessoais e profissionais dos professores, ampliando os conhecimentos daqueles sobre técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem activas e estimulando a recriação da sua acção pedagógica.

Neste contexto, adquirem alto valor pedagógico, em particular nos primeiros anos de aprendizagem escolar (na creche, no jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico) as brincadeiras que têm por base textos breves da tradição oral popular, como lengalengas, cantilenas e trava-línguas.

2. Dizer lengalengas, cantilenas e trava-línguas...

As lengalengas são formas literárias tradicionais, rimadas, com carácter infantil, de ritmo fácil e forma simples, disseminadas um pouco por toda a parte (no Brasil designam-se *parlengas* ou *parlendas*; *nursery rhimes* é a correspondente

denominação anglo-saxónica; *formulettes* é como são vulgarmente conhecidas em França...).

Sejam curtas ou longas, pedagógicas ou *nonsense*, simples encadeamentos fonéticos ou repetições que se prolongam indefinidamente, as lengalengas populares são normalmente recitadas ou cantadas para acalmar ou divertir as crianças, ou para escolher quem inicia uma brincadeira, quem é excluído ou perde um jogo.

Sendo embora as lengalengas essencialmente séries de imagens associadas, de motivo rítmico, os seus textos, tendencialmente carregados de significado cultural, podem, como no caso dos provérbios, cumprir objectivos de formação moral ou fazer testemunho do conhecimento dos ciclos da natureza e orientar nas labutas quotidianas. Veja-se o exemplo de: “Janeiro, gear, / Fevereiro, chover, / Março, encanar, / Abril, espigar, / Maio, engradecer, / Junho ceifar, / Julho debulhar, / Agosto recolher, / Setembro vindimar, / Outubro revolver, / Novembro semear, / Dezembro nascer Deus para nos salvar!”.

Noutros casos, pode a memorização desses textos servir a aprendizagem de regras ou a fixação de conceitos (números, dias da semana, meses, cores, partes do corpo humano, profissões, a tabuada, etc.). São disso exemplo: “Sou mecânico à 2ª feira, / sou bombeiro à 3ª feira. / À 4ª sou um pirata / com uma espada de lata. / Astronauta de primeira / é o que sou à 5ª feira...”; “Pelas pernas visto os calções, / pelos braços a camisola, / no pescoço ponho um laço, / nas mãos calço as luvas... / nas orelhas ponho os brincos, / com a boca dou beijinhos” ou “O leiteiro vende leite, / o padeiro faz pão, / a peixeira vende peixe, / o carvoeiro o carvão...”.

Noutros casos pode pretender essencialmente facilitar os processos de socialização e desenvolvimento emocional na infância, através da expressão individual e colectiva de sentimentos e emoções, afectos e desafectos. É o que sucede em “olha a triste viuvinha / que anda na roda a chorar. / Anda a ver se encontra noivo / para com ela casar.”, “... esta é a rosa / esta é o portão / esta é a chave do meu coração”, “cai, cai balão, / cai, cai balão... / não vou lá / tenho medo de apanhar”; “...eu tenho um pião, / mas não to dou não”.

Constituem também exemplos disso as danças de roda que convidam as crianças a beijar e abraçar (“Teresinha de Jesus ... / da menina mais bonita / quero um beijo e um abraço...” ou em “Ora ponha aqui, / ora ponha aqui o seu pezinho. /... Mas

ao tirar, mas ao tirar o seu pezinho, / ai um abraço, um abraço lhe dou eu”) ou a piscar o olho e a apertar a mão (“Eu fui à Bélgica / de avião, / no aeroporto / encontrei um borrachão. / Pisquei-lhe o olho, / apertei-lhe a mão, / o que ele queria / era um ponto de interrogação”).

Noutros ainda, veiculam-se práticas culturais de valor identitário acrescido, como sucede em algumas cantilenas infantis brasileiras que iniciam as crianças em estilos de dança típicos: “...rebola chuchu, / rebola, rebola que se não eu caio!...”; “...samba, samba, samba ô Lelê, / pisa na barra da saia ô Lelê...”; “...dá um remelexo no corpo...”.

Mas o valor pedagógico das lengalengas, como das cantilenas e trava-línguas populares, vai além do enunciado. A sua memorização e recitação representam importantes exercícios de recepção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, e excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças, que, segundo Inês Duarte (2008), constitui um estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização dos fenómenos linguísticos.

3. ... brincar com a linguagem (verbal e não verbal), aprender a língua

A estrutura formal simples, repetitiva, de ritmo binário, ternário ou quaternário, das rimas e outros jogos de sonoridades característicos das lengalengas e cantilenas infantis constitui para as crianças um convite à repetição e à imitação, que, do balbucio dos mais pequenitos, rapidamente evolui para a expressão do som das vogais tónicas, depois para a articulação mais ou menos correcta das palavras, prosseguindo para uma dicção cada vez mais aperfeiçoada e uma consciência fonológica, sintáctica e semântica, crescentes.

Neste contexto, as brincadeiras com diferentes textos podem contribuir para o desenvolvimento de competências complementares.

Vejamos, por exemplo, como uma brincadeira com a cantilena “A Mão” pode servir o trabalho ao nível da lateralidade, fundamental à aprendizagem da escrita.

Esta é a mão direita
A esquerda é esta mão
Com esta digo sim
Com esta digo não
Levanto a direita ao céu
Apanho a esquerda ao chão
Agora já conheço
Já não faço confusão.

Ou como as brincadeiras com a musicalidade, o ritmo, as rimas e aliteraões que caracterizam os trava-línguas ou as lengalengas do tipo *nonsense*, cujo propósito não é o de construir sentidos, senão, como o próprio nome indicia, o de criar empecilhos linguísticos e dificuldades de leitura e pronúncia através da repetição sucessiva ou próxima de sons ou palavras, podem estimular a sensibilidade fonológica das crianças.

Relembremos o famoso trava-línguas “O rei roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia” ou “A aranha arranha a rã/ a rã arranha a aranha. / Nem a aranha arranha a rã/ nem a rã arranha a aranha” e lengalengas como “Era uma vez um velho” ou “copo, copo, gericopo”:

Era uma vez um velho
bodelho sericamontelho
casado com a velha
bodelha sericamontelha,
que foi à caça
bodaça sericamontaça
apanhou um coelho
bodelho sericamontelho
(...)

Copo, copo, jericopo,
Jericopo, copo cá;
Quem não disser três vezes
Copo, copo, jericopo,
Jericopo, copo cá,
Por este copo não beberá.

As brincadeiras com este tipo de textos, que constituem interessantes exemplos da organicidade e plasticidade da língua portuguesa, suscitam a curiosidade da criança e o seu interesse em brincar com a língua, em manipulá-la, aprofundando a consciência fonológica adquirida informalmente através do contacto com a comunicação oral da sua comunidade. Pouco a pouco, a criança vai-se apercebendo que a língua tem uma estrutura sonora, que pode ser segmentada em unidades distintas (em sílabas, e estas, por sua vez, em fonemas), unidades que se repetem e combinam para construir diferentes palavras, sonoridades, sentidos... (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989).

E este é um aspecto da maior importância no processo de aprendizagem da língua, na medida em que, como o têm demonstrado diversos estudos na área

(Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Juel, Griffith & Gough, 1986; Goswami & Bryant, 1990; Moustafa, 1997; Guimarães, 2003), o desempenho das crianças em idade pré-escolar na realização de determinadas tarefas envolvendo competências de natureza fonológica e metafonológica (como a detecção de rimas, repetições e aliterações) constitui um forte indício do seu maior ou menor sucesso na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Do mesmo modo, Capovilla & Capovilla (2003) destacam a importância da realização de tarefas desta natureza para a superação de dificuldades de escrita dos alunos.

Sendo o desafio dos trava-línguas dizer depressa e bem, sem lugar a hesitações nem enganos, a sua repetição continuada estimula a memória auditiva da criança e desafia-a ao aperfeiçoamento da sua dicção. Um exercício que favorece, para além disso, a tomada de consciência da importância destas dimensões na comunicação oral.

No mesmo sentido vão trava-línguas como “É crocogrilo?”, que brincam, com algum sentido de humor e ironia, com dificuldades de dicção e ortografia habituais nas crianças, tornando-as conscientes:

É crocogrilo?
É crocodrilo?
É cocrodilo?
É cocodilho?
É corcodilho?
É corcrodilo?
É crocodilo?
É jacaré?
Será que ninguém acerta
O nome do crocodilo maré?

Não cremos, de resto, ocasional ou ingénuo o facto de os trava-línguas privilegiarem com frequência determinados fonemas de representação grafémica complexa, como [s], [z], [r], [λ], [R], e, por isso, de difícil discriminação pela criança nos anos iniciais de aprendizagem da escrita. Vislumbramos antes nisso uma estratégia de consciencialização de algumas especificidades fonéticas da língua portuguesa.

Brincadeiras de grupo com lengalengas como

Pico, pico, serénico.
Quem te deu tamanho bico?

Foi a filha da rainha,

Que está presa na cozinha.

Salta a pulga da balança,
que vai ter até à França.

Os cavalos a correr.
As meninas a aprender.
Qual será a mais bonita,
que se vai esconder?
(...),

em que o toque sucessivo nos dedos de cada criança, até que a última sílaba decreta qual o dedo a ser dobrado, comportam igualmente um elevado potencial em matéria de desenvolvimento da consciência silábica na infância. O toque cadenciado e sucessivo nos dedos, e, noutros casos, o bater de palmas, aparece frequentemente associado a exercícios de reconhecimento e decomposição silábica.

Exemplos mais complexos para meninos mais crescidos são os que registo abaixo, colhidos junto de crianças de 8 e 9 anos, que se constituem interessantes exercícios de recriação verbal de referências e vivências infantis actuais, acompanhados de elaborados esquemas coreográficos. Se posso aqui reproduzir os primeiros, os segundos não me permite o discurso escrito representar com a mesma dinâmica, energia, ironia e sentido de humor. Fica aqui apenas um registo ilustrativo: duas crianças em pé defronte uma da outra, batem em simultâneo as palmas das próprias mãos, depois mão esquerda com mão direita da companheira e vice-versa, depois ainda mão direita com mão direita e mão esquerda com mão esquerda, seguindo-se mãos nos joelhos, movimentos de anca, e assim por diante.

Eu vi um filme de terror
Au! Au!
Eu vi um filme de amor
Smack! Smack!
Eu vi um filme de *cowboy*
Tchi *cowboy*! Tchi *cowboy*!

Estados Unidos
Abana os vestidos
P'rá frente
P'ra trás
Isso não se faz
1,2,3,4,5 (**Bis**).
Pum!

Branca de neve
E os sete anões
Ali babá
Olha que eu sou má
Ali bebé
Olha o meu bebé
Ali bibi
Olha o meu biquini
Ali bobó
Olha o meu popó
Ali bubu
Salta, salta canguru

Ricos e interessantes exemplos de exercícios desta natureza são as brincadeiras infantis com as lengalengas brasileiras “Batom” e “Escatumbararibê”. A primeira, segue mais ou menos o esquema de bater de mãos descrito atrás, sucessivamente alargado a 3, 4, 5 ou mais crianças, apresentando por base o seguinte texto:

Batom, batom,
tira o ba-
fica –tom.

Um dia desses
eu conheci
Uma velha,
que se chamava
Dona Leia.
Velha caiu,
o velho viu
calcinha dela,
verde amarela,
cor do Brasil.
Quem bater palma
imita a velha.

A segunda coloca em círculo um número crescente de crianças, que batem no chão alternadamente com a parte superior e inferior de copos de plástico tapados, preenchidos com areia ou pedrinhas miúdas, trocando-os depois entre si ao ritmo ditado pela cantilena, que reza assim:

Zum, zum, zum,
escatumbararibê
escatumbararibê,
escatumbatinga.
Auê, sarubê abá,
escatumbararibê,
escatumbatinga. **(Bis 4 vezes)**

A-do-le-tá,
le peti peti colá,
nescafé com chocolá.
A-do-le-tá.
Puxa o rabo do tatu.
Quem caiu foi tu.
Puxa a fita da fivela.
Quem caiu foi ela.

Lá em cima do piano
tem um copo de veneno.

Quem bebeu morreu
o azar foi seu **(Bis)**

Estas divertidas brincadeiras, suportadas habitualmente por exigentes exercícios de coordenação motora, não apenas apresentam um potencial significativo na promoção da consciência silábica da criança (ao fazerem coincidir gestos e movimentos com segmentos silábicos), como também da sua consciência semântica (ao apresentarem vocábulos inesperados ou desconhecidos ou pseudo-palavras) e sintática (ao potenciarem a conclusão da inexistência de relações de sentido entre as sequências de palavras produzidas).

De não menosprezar neste domínio é também a reprodução e decodificação de enunciados como “Disse você ou não disse / o que eu disse que você disse? / Porque se você disse / o que eu não disse que você disse, / que disse você?” ou deste exercício de metalinguagem muito ao gosto popular: “A História é uma sucessão sucessiva dos sucessos que sucedem sucessivamente”.

Entre os textos orais breves de tradição popular encontramos também exemplos que almejam explicitamente a aprendizagem de elementos básicos da língua. É o caso de lengalengas como “A mãezinha leva já-á” ou “Vem lá o A”, que ensinam as vogais.

A mãezinha leva já-á
Belo leite com café-é
P’ra merenda da Lili-i
Que está em casa da avó-ó
A brincar com a Lulu-u
A, e, i, o, u
A, e, i, o, u

Senhor guarda venha cá-á
Venha ver o que isto é-é
O barulho é aqui-i
Por causa da minha avó-ó
Que matou um peru-u
A, e, i, o, u
A, e, i, o, u

Vem lá o A
Menina gordinha
redondinha
Ao pé
vem o E
Que vivo que é!
Depois o I
E ri
Com o seu chapelinho
No caminho
De pópó, vem o O
E gira na mó
Por fim vem o U
No seu comboio
A fazer U-u-u-u

Com frequência as danças de roda têm por base textos de natureza instrucional, dependendo a própria realização da brincadeira da compreensão e observância das orientações que aqueles apresentam. São disso ilustrativos textos como: “Ciranda, cirandinha / vamos todos cirandar / vamos dar a meia volta, / volta e meia

vamos dar...”; “Ora bate padeirinha / ora bate o pé no chão, / ora bate padeirinha, / amor do meu coração”; “... Olhai pró céu, / olhai pró chão, pró chão, pró chão...”; “Ora vai pulando, / ora vai pulando, ora vai pulando / até parar!...”

Outras brincadeiras, como “Vai correndo o lindo anel, / corre, voa sem parar. / Onde está? / Onde se encontra? / Quem o pode adivinhar? / Quem o pode adivinhar? / Se é que não adivinhou. / Onde pára o lindo anel, / que da minha mão voou?”, em que a criança, com o anel escondido entre as mãos passa as suas mãos entre as mãos das outras crianças, até deixar cair o anel numa delas e perguntar ao grupo quem o tem, podem igualmente contribuir para o aprofundamento de competências de compreensão e interpretação oral da criança, que ora tem de sincronizar a sua acção com o seu discurso, ora tem de atentar no discurso alheio para prosseguir a brincadeira, ganhar ou, pelo menos, evitar ser excluída do jogo.

Algumas lengalengas ou trava-línguas relatam uma sucessão de acções, frequentemente interminável, introduzindo a criança nos mecanismos de narração, que ela própria é muitas vezes implicitamente convidada a prosseguir, dando continuidade ao curso narrativo. São exemplos desses textos “O macaco de rabo cortado”, “Uma gata preta” ou “Atirei o pau ao gato”. Sendo a mensagem deste último ajuizada porventura pouco educativa para os padrões actuais, poder-se-á sempre alterá-la com uma simples substituição lexical (o “pau” pode dar lugar ao “peixe”, que o gato “não comeu”, e caso isso ainda constitua matéria de desconforto, o “pau” pode tornar-se “leite” que o gato “não bebeu”), alterando-se a ideia do texto ao sabor da criatividade e dos valores de cada tempo e lugar, garantindo, porém, a rima e a construção narrativa da versão original.

De resto, sendo importante partilhar com as crianças as letras e coreografias tradicionais das danças de roda como forma de preservar um património de valor cultural inestimável, as recriações e adaptações de letras e movimentos assumem um valor didáctico acrescido e mantêm as crianças activas e motivadas, facilitando a apropriação dos textos e das brincadeiras e a sua actualização e recriação em face das especificidades individuais das crianças e dos grupos em que se encontram inseridas. Veja-se, a propósito, o exemplo abaixo de adaptação da lengalenga “A barata diz que

tem...” (ela própria dita de formas diversas em Portugal e no Brasil²), recitado de memória por um colega, pai de uma Maria de 2 anos:

A barata diz que tem sete saias de filo.
É mentira da barata. Ela tem é uma só.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é uma só (bis)

A barata diz que tem um chinelo de veludo.
É mentira da barata. Ela tem o pé peludo.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem o pé peludo (bis)

A barata diz que tem um anel de formatura.
É mentira da barata. Ela tem é casca dura.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela tem é casca dura (bis)

A barata sempre diz que viaja de avião.
É mentira da barata. Ela vai é de busão.
Ah, ah, ah, oh, oh, oh. Ela vai é de busão (bis)
(...)

A Maria diz que tem um coelho peludinho
É mentira da Maria, ela tem é um ...cãozinho
Au, au, au, au, au, au, au,
ela tem é um cãozinho (bis)

... gatinho
Miau, miau, miau, miau, miau,
miau, ela tem é um gatinho (bis)

...patinho
Quá, quá, quá, quá, quá, quá,
ela tem é um patinho (bis)

...cabritinho
Mé, mé, mé, Mé, mé, mé,
ela tem é um cabritinho (bis)

...porquinho
Oinc, oinc, oinc, oinc, oinc, oinc,
ela tem é um porquinho (bis)

...cavalinho
Tic tic toc, tic tic toc,
ela tem é um cavalinho (bis)
(...)

No caso das cantigas dialogadas, apela-se à interacção normalmente entre duas crianças ou admite-se que uma mesma criança assumia mais do que uma voz e personifique mais do que personagem. É o caso de “Machadinha” ou de “Lagarto pintado” e de lengalengas do tipo interrogativo, como as que transcrevemos abaixo.

Sr. Padre Francisco
Que diabo queres tu? (bis)
Está ali uma viuvinha
Diz que se quer confessar
Manda-a embora (bis)
Que eu não estou para a aturar.

Sr. Padre Francisco
Que diabo queres tu? (bis)
Está ali uma solteirinha

Glin-glin, que tens ao lume?
Glin-glin, tenho papas.
Glin-glin, dá-me delas.
Glin-glin, não tenho sal.
Glin-glin, manda-o buscar.
Glin-glin, não tenho por quem.
Glin-glin, por João Branco.
Glin-glin, não pode, está manco.
Glin-glin, quem o mancou?
Glin-glin, foi um pau.

² Apresento aqui uma das versões brasileiras.

Diz que se quer confessar
Manda-a embora (bis)
Que eu não estou para a aturar.

Sr. Padre Francisco
Que diabo queres tu? (bis)
Está ali uma casadinha
Diz que se quer confessar.
Deixa-a estar (bis)
Que eu já estou para aturar.

Glin-glin, que é do pau?
Glin-glin, o lume o queimou.
Glin-glin, que é do lume?
Glin-glin, a água o apagou.
Glin-glin, que é da água?
Glin-glin, o boi a bebeu.
Glin-glin, que é do boi?
(...)

Este tipo de lengalengas ajuda a criança a distinguir tipos de entoação (interrogativa, declarativa, imperativa, exclamativa...) e a compreender o valor comunicacional da entoação. Do mesmo modo favorece a apreensão da estrutura pergunta-resposta e da alternância de vozes nos enunciados dialogados.

Este tipo de textos contribui para além disso para a compreensão de que os enunciados orais ou escritos obedecem a determinados protocolos, regras e leis, de cuja observância depende a eficiência e eficácia do próprio acto comunicacional (consciência textual e pragmática). Para isso contribui igualmente o facto de estes textos estimularem normalmente a sua continuação ou modificação, a partir da alteração de um dos elementos discursivos (uma acção, uma pergunta, uma resposta...).

Conclusão

Envolvendo habilidades de compreensão e interpretação oral e a identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita, as brincadeiras com lengalengas, trava-línguas e danças de roda, a que nos reportámos ao longo deste texto, apresentam um potencial pedagógico-didáctico acrescido na promoção da consciência linguística das crianças e da qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Este tipo de brincadeiras com a linguagem verbal (e não verbal também, em muitos casos) favorece a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguístico-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações, devendo constituir-se uma estratégia ao serviço da aprendizagem da língua desde a creche, passando pelo jardim-de-infância e pela escolaridade básica, em particular no 1.º Ciclo.

Bibliografia

- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Cabrera, W. & Salvi, R. (2005). A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de pesquisa numa perspectiva construtivista. In *Políticas educacionais e história da formação e atuação de professores para a disciplina de Ciências*, Actas do V ENPEC - N° 5. Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2003). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 2^a. ed. São Paulo, SP: Memnon, Edipusp, Fapesp.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística – Programa Nacional de Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fernandes, F. (1979). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, M. F. C. (2002). Representação e faz-de-conta na educação infantil: entendendo os processos de desenvolvimento da criança. In Miriam C. Utsumi (Org.). *Entrelaçando Saberes - Contribuições para a formação de professores e as práticas escolares* (pp. 71-91). Florianópolis: Ed. Insular.
- Goswami, U. & Bryant. P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das Habilidades Metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 33-45.
- Juel C., Griffith P. L. & Gough P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Leontiev, A. (2001) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Lev Vygotsky, André Luria & Aléxis Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119 -142). São Paulo: Ícone.
- Moustafa, M. (1997). *Beyond Traditional Phonics: Research Discoveries and Reading Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Negrine, A. (1998). *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Santana, E. M. (2008). A influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos (consultado em www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais. em 28 de Março de 2009).
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Waskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, 92, 62-69.