



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROF. JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA

VALÉRIA NERES LEAL

**RIMA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO PRELIMINAR**

Imperatriz-MA
2025

VALÉRIA NERES LEAL

**RIMA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO PRELIMINAR**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de
Imperatriz, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Edilmar de Sousa

Imperatriz-MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Leal, Valéria Neres.

RIMA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA EM DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO PRELIMINAR /
Valéria Neres Leal. - 2025.

77 p.

Orientador(a): José Edilmar de Sousa.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz- Ma, 2025.

1. Rima. 2. Consciência Fonológica. 3. Alfabetização. 4.
Letramento. I. Sousa, José Edilmar de. II. Título.

VALÉRIA NERES LEAL

**RIMA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO PRELIMINAR**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de
Imperatriz, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Edilmar de Sousa

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Edilmar de Sousa (ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Bom Fim Pereira (1º Examinadora)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho (2ª Examinadora)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

À minha amada família, em especial às
minhas filhas Layla Cristine Leal
Nascimento, Kayla Leal Nascimento e
Maria Clara Leal Oliveira, meus pais
Francisco Leal do Nascimento e
Evaneth Araújo Neres Leal, meu irmão
Willas Neres Leal, minha sobrinha Ana
Lice Leal dos Santos e minha madrinha
Eliete Araújo da Rocha.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me proporcionar essa oportunidade e me guiar com Seu infinito amor e cuidado, iluminando-me e abençoando-me em todos os momentos.

Às minhas filhas: Maria Clara Leal Oliveira, por seu amor, apoio, carinho, confiança, doçura e incentivo; Kayla Leal Nascimento, por seu amor, carinho, orações, apoio e incentivo; e Layla Cristine Leal Nascimento, por ter ultrapassado todos os limites sanguíneos e alcançado o mais alto nível de amizade, companheirismo e parceria. Obrigada por ter percorrido comigo cada etapa desta caminhada, apoiando-me, incentivando-me e contribuindo com seu carinho, força, ajuda direta e indireta. Sem vocês, talvez este momento não fosse impossível, mas certamente teria sido muito mais difícil, mesmo em um futuro próximo. Vocês, minhas filhas, são o maior motivo do meu desejo de vencer e chegar o mais alto que eu puder.

Aos meus pais, Francisco Leal do Nascimento e Evaneth Araújo Neres Leal, por sempre se preocuparem com a minha educação, por torcerem pelas minhas conquistas e por terem me apresentado às rimas durante o processo de alfabetização.

Ao meu irmão, Willas Neres Leal, que compartilhou comigo todos esses momentos de aprendizagem e crescimento, sempre torcendo pela minha vitória, e à minha sobrinha e afilhada, Ana Lice Leal dos Santos, a quem desejo um belo futuro, sempre trilhando os caminhos do bem e da educação.

À minha tia e madrinha, Eliete Araújo Rocha, por sempre se fazer presente em todos os momentos da minha vida, orando pelas minhas conquistas e fazendo de tudo para que alcance o topo dos meus sonhos. Assim, como à minha querida prima, Meire Helen Rocha, e à minha amada sobrinha, Vitória Castro.

À minha tia, Maria Leal do Nascimento, pelo apoio e atenção, e às minhas primas, Vanessa Guimarães e Valdineia Guimarães, por sempre me apoiarem nos momentos de necessidade.

À minha afilhada querida, Evelyn Cunha Sousa, a quem desejo muita sabedoria e luz para trilhar os caminhos do amor e da realização de todos os seus sonhos, sempre na presença de Deus. Aos meus queridos primos que fazem parte da minha caminhada, sempre me apoiando, incentivando e alegrando minha vida: Antoniel Araújo Sousa e Marcos dos Santos Araújo.

À Walajhone Oliveira Pereira, pelo seu incentivo e inspiração; à Maria de Oliveira Pereira e ao senhor José dos Santos Alves Pereira, pelo carinho, apoio e respeito que sempre tiveram por mim.

Ao grupo de amigos que me acolheu como irmã durante essa passagem pela universidade: Danyelle Rocha dos Santos, Kátia Gomes Paixão, Layla Cristine Leal Nascimento, Maria Iasmim Paiva Matos, Thaynara Alves Santos, Pedro Luís Nascimento Santos e mais três amigos merecedores desses agradecimentos especiais: Antonia Gislaine Bezerra Lopes, Gustavo Soares dos Santos e Elenira da Silva Abreu.

Às três escolas — com toda(o)s a(o)s funcionária(o)s — que me acolheram durante os componentes curriculares de estágio: CMT II (Colégio Militar Tiradentes II) – Estágio em Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Escolares; EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Shirley Farias Torres Ferreira – Estágio em Docência de Educação Infantil; Escola Municipal Paulo Freire – Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Às minhas colegas de trabalho, em especial à minha melhor amiga, Jorlane Araújo Lima, pelo carinho, apoio, incentivo, alegria e presença constante em todos os momentos da minha vida; à Cristiane de Sousa Vila Nova, pela compreensão e apoio; e à Elys Rayces Maytê Azevedo Arcângelo, pela contribuição, carinho, delicadeza, apoio, dedicação e paciência.

Aos meus grandes amigos, que me apoiaram, incentivaram, me animaram e não me deixaram desanimar, sempre com palavras de carinho, conforto e otimismo: Abel Jânio de Souza Sodré, Luis Antonio Barros Herênio Madeira, Gecinaldo Araújo de Sousa e Rodriga Araújo de Sousa.

A todos os professores e professoras do Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz, que contribuíram para o meu aprendizado e deixaram grandes marcas na minha caminhada acadêmica: Rita Maria Gonçalves de Oliveira, Vicente Marques de Castro Neto, Erivânio da Silva Carvalho, Catiane Cinelli, Simone Regina Omizzolo, Késsia Mileny de Paulo Moura, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Francisca Melo Agapito, Dijan Leal de Sousa, Maria Aparecida Corrêa Custódio, Francisco de Assis Carvalho de Almada, Maria Tereza Bonfim Pereira, José Edilmar de Sousa, Jônata Ferreira de Moura, Herli de Sousa Carvalho, Eloiza Marinho dos Santos, Patrícia Alves Silva, Marileia Santos Cruz da

Silva, Marcos Fábio Belo Matos, Aline Borges da Silva, Nertan Dias da Silva Maia e José Batista de Oliveira (*in memoriam*).

À professora Maria, Tereza Bom fim, pelo carinho e gentileza que sempre me dedicou e por ter aceitado o meu convite para participar da banca. Deixo claro que a minha escolha foi motivada, principalmente, pela afinidade, admiração, carinho e respeito pela pessoa que é e pela linda trajetória que construiu.

À professora Herli de Sousa Carvalho, pela gentileza, carinho, atenção e exemplo de pessoa, e por ter aceitado o meu convite para participar da banca. Deixo claro que este convite sempre foi pensado com carinho, devido à grande admiração e respeito que tenho pela profissional e pessoa que é.

Ao professor Dr. José Edilmar de Sousa, por seus ensinamentos, pelas contribuições valiosas à minha trajetória acadêmica, pelo carinho, dedicação e empenho na realização deste trabalho. Por ter dito “sim” a este projeto, estendendo-me a mão justamente na hora de maior necessidade e aflição. Minha gratidão é eterna. Sua presença neste trabalho é de grande significância e representa um prazer inenarrável.

À coordenadora do Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Imperatriz/CCIM, Francisca Melo Agapito, por ser uma coordenadora de excelência: gentil, atenciosa, sempre disponível e carinhosa, buscando resolver as necessidades de cada estudante. A mim, foi sempre prestativa e resoluta.

*Ostras felizes não fazem pérolas...
Pessoas felizes não sentem a
necessidade de criar. O ato criador,
seja na ciência ou na arte, surge
sempre de uma dor.*

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho discute sobre possíveis contribuições da rima para o desenvolvimento da consciência fonológica e, por conseguinte, para a alfabetização. Desta forma, tem como objetivo investigar as concepções de professoras de uma escola pública municipal de Imperatriz- MA sobre as possíveis contribuições da rima no processo de alfabetização e letramento. Como referencial teórico, a pesquisa se apoia nos escritos de Soares (2003, 2009, 2016, 2020) para fundamentar os conceitos de alfabetização e letramento e de Moraes (2005, 2024) para fundamentar o conceito de consciência fonológica. Para atingir o objetivo, a pesquisa contou como procedimentos metodológicos: uma pesquisa de campo do tipo qualitativa com a participação de duas professoras do 4.º Ano do Ensino Fundamental em regime de período integral, em uma escola pública municipal de Imperatriz- MA, por meio da observação de suas práticas pedagógicas e de entrevistas semi estruturadas. A pesquisa se deu concomitante ao período de realização do Estágio Supervisionado em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, aproveitando este momento de reflexão sobre prática, foi proposta uma intervenção junto às crianças de construção de um livro com rimas a fim de observar como as rimas contribuem para o desenvolvimento da consciência. A partir dos resultados, podemos inferir que as rimas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e, consequentemente da alfabetização e do letramento, confirmando as hipóteses amparadas no referencial teórico. Com base nesta pesquisa, é possível sugerir que esse recurso pedagógico, a rima, seja inserido de forma sistemática no processo de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Rima; Consciência Fonológica; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This study discusses the possible contributions of rhyme to the development of phonological awareness and, consequently, to literacy. Thus, it aims to investigate the conceptions of teachers at a municipal public school in Imperatriz, MA, about the possible contributions of rhyme in the literacy and reading process. Theoretically, the research is based on the writings of Soares (2003, 2009, 2016, 2020) to ground the concepts of literacy and reading, and Moraes (2005, 2024) to ground the concept of phonological awareness. To achieve the objective, the research employed the following methodological procedures: a qualitative field research with the participation of two 4th-grade teachers in a full-time regime at a municipal public school in Imperatriz, MA, through observation of their pedagogical practices and semi-structured interviews. The research was conducted concurrently with the Supervised Internship in Teaching for the Early Years of Elementary Education, and, taking advantage of this moment of reflection on practice, an intervention was proposed with the children to build a book with rhymes to observe how rhymes contribute to the development of phonological awareness. Based on the results, we can infer that rhymes contribute to the development of phonological awareness and, consequently, literacy and reading, confirming the hypotheses supported by the theoretical framework. Based on this research, it is possible to suggest that this pedagogical resource, rhyme, be systematically inserted into the literacy process of children.

Keywords: Rhyme; Phonological Awareness; Literacy; Reading.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LETRAMENTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	16
2.1 Alfabetização.....	16
2.2 Consciência Fonológica	19
2.3 Letramento	24
3 CONTRIBUIÇÕES DA RIMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE ALGUNS RECURSOS TEXTUAIS	29
3.1 Brincando com as Palavras: Textos Ritmados e Rimas.....	29
3.1.1 Parlenda	31
3.1.2 Lenga-lengas	32
3.1.3 Cantigas populares.....	33
3.1.4 Poema	35
3.1.5 Cordel	36
3.1.6 Brincadeiras.....	38
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
4.1 Perfil das participantes das entrevistadas.....	46
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
5.1 Sobre a Alfabetização: Concepções Centrais	49
5.2 Sobre os gêneros textuais: Aspectos Fundamentais	50
5.3 Sobre a utilização das rimas: A semelhança dos sons	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICES	56
ANEXOS	75

1 INTRODUÇÃO

Os trabalhos e pesquisas voltados à Alfabetização e Letramento têm tido grande destaque e se tornado cada vez mais relevantes na atualidade, na área da Linguística e Educação, de maneira a tornar mais evidente o conceito de alfabetização e de letramento, a exemplo dos estudos da renomada pesquisadora Magda Soares, a qual dedicou vários anos de sua carreira acadêmica a esta temática.

Ao discutir sobre “Consciência Fonológica, Alfabetização e Letramento”, é importante ressaltar que sua aprendizagem passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da consciência fonológica, em que são adquiridas as habilidades de reconhecer e manipular os sons da fala, associado à escrita, de maneira ampla.

A habilidade de consciência fonológica, assim como a consciência fonêmica, é indispensável para a leitura e a escrita. Isto implica que, ao se objetivar a Alfabetização, é necessário levar em conta o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica. Neste sentido, torna-se relevante considerar os recursos variados que possam favorecer esse desenvolvimento. Desta forma, tais recursos podem ser muito válidos e devem, sempre que possível, estar inseridos no processo de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, este trabalho aborda, de maneira mais específica, um desses recursos que, em nosso entendimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização. Referimo-nos à rima como uma dessas formas facilitadoras, sobretudo por seu caráter lúdico, capaz de despertar no alfabetizando o prazer e o interesse pelo brincar com a linguagem.

Diante disso, considera-se essencial que a(o) professora(o) alfabetizadora(o) compreenda a relevância da rima como um instrumento pedagógico eficaz, capaz de potencializar a percepção sonora da língua e de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e prazeroso para a(o)s aluna(o)s.

Deste ponto em diante, por se tratar de uma pesquisa que envolve experiências pessoais significativas, e para tanto optou-se pela flexão de gênero e adotar a primeira pessoa do singular, de forma a tornar o relato mais direto, autêntico e coerente com o percurso vivido. Assim, o interesse por este tema surgiu, inicialmente, a partir da minha própria experiência, na qual o objeto desta pesquisa

teve grande presença e impacto. Despertou em mim o gosto pelos textos rimados e evocou memórias de inúmeras leituras que realizei ao longo da vida, especialmente de folhetins da literatura de cordel, músicas e poesias. Por meio dessas vivências, minha consciência fonológica foi sendo gradualmente desenvolvida, até que alcancei o processo de titulação de uma alfabetizada. O aprendizado, portanto, ocorreu de forma lúdica e prazerosa.

O desenrolar das entrelinhas e a identificação dos sons semelhantes que compunham as melodias, poemas e versos eram encantadores e despertaram em mim uma curiosidade atrelada a uma pressa em aprender a ler e escrever, desde então, tornou-se evidente que a rima era, de fato, um dos principais estímulos na construção desse conhecimento, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, a minha trajetória educacional foi percorrida através de muitas leituras de textos que continham rimas, principalmente as poesias e literaturas de Cordel, de maneira a decorar as suas histórias inteiras e cada estrofes eu falava com emoção e entusiasmo como se fossem de minha autoria.

As músicas também se fizeram sempre presentes em minha vida e cada rima encontrada em suas letras me encantavam e começavam a fazer parte da minha trilha sonora e marcando os momentos importantes da minha vida, sou extremamente feliz em ter transmitido esse gosto musical para as minhas filhas, de forma que hoje eu tenho uma filha cantora: Layla Cristine Leal Nascimento.

No início poderia parecer coisa de criança que se encanta com tudo e que passa por várias fases, mas com o passar do tempo eu notei e comprovei que a rima nunca foi só um gosto do passado ou período que eu vivi e que ficou na minha lembrança, a Rima é uma presença constante em minha vida e jamais deixou de me encantar, pois a cada frase rimada, a minha emoção é a mesma de outrora.

Baseado nessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar as concepções das professoras de uma escola pública municipal de Imperatriz- MA sobre as possíveis contribuições da rima no processo de Alfabetização e Letramento. É substancial reportar que esta escolha se dá por compreender a rima como um instrumento facilitador, sendo viável, portanto, um reforço e incentivo para a inserção de textos rimados em todas as etapas escolares que contemplam esse processo. Ademais, será feita uma análise sobre a relação entre a alfabetização e o

letramento, bem como, a relação da consciência fonológica nesse processo de leitura e escrita.

Como procedimento de geração de dados, foi utilizada a entrevista, que serve para identificar, nas respostas das entrevistadas, as possíveis contribuições da rima para o desenvolvimento da consciência fonológica. Para mais, este estudo também empregou a abordagem qualitativa com o propósito de subsidiar discussões fundamentais.

No que tange a essas questões optei por aprofundar os conhecimentos a respeito da temática e buscar respostas para o seguinte questionamento: Qual a compreensão de professoras de uma escola de Imperatriz-MA sobre as possíveis contribuições da rima no processo de Alfabetização e Letramento?

Diante disso, convém frisar que a rima, presente nas letras musicais, poemas e algumas poesias, como literatura de cordel, é um recurso linguístico, contido, geralmente no final de palavras, e é caracterizado por conter repetição de sons semelhantes, o que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica. Ela está presente em diversas formas de linguagem como as mencionadas acima.

A correlação entre os sons por meio da rima é utilizada na produção de músicas e poemas, que são estilos ou gêneros literários ricos em possibilidades para o período de aprendizagem na alfabetização, como meio lúdico, ajudando a criança no reconhecimento de padrões sonoros presentes na linguagem.

Por entender que a utilização das rimas pode ser um estímulo importante para o desejo de compreender e de se apropriar da leitura e da escrita, além da interação social, é que este trabalho busca a compreensão de professoras de uma escola municipal de Imperatriz- MA sobre a forma de aprendizagem dos alunos através do uso de textos rimados. Venho me questionando se as rimas estão presentes em seus planos de aula e se percebem que esses textos são significativos na ampliação do conhecimento da(o)s aluna(o)s.

Este trabalho tem uma relevância pessoal, visto que a rima esteve presente durante o meu processo de alfabetização e letramento, na qual a experiência vivida foi de grande relevância com o uso destes recursos. Então, o desejo e a curiosidade de buscar outras visões a respeito da utilização deste recurso e sua possível contribuição no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, da Alfabetização e o Letramento, é que me levou a buscar saber

se rimas são empregadas por essas professoras em suas aulas e qual visão elas possuem a respeito deste tema.

Assim, ressalto que este texto se subsidia à luz dos estudos de Soares (2003, 2009, 2016, 2020), visto que, seus estudos, ideias e obras trazem contribuições significativas para as pesquisas e debates referentes à temática. Este trabalho também se pauta em ideias de Moraes (2005, 2024), relacionados ao conceito de consciência fonológica, entre outros.

Feitas as considerações a respeito das inquietações e questionamentos que deram origem a este trabalho, retoma-se, ainda, o uso da escrita impessoal. Convém esclarecer como está distribuído em uma divisão por capítulos, seções e subseções, onde constam: capítulo 2- *A relação entre Consciência Fonológica, Letramento e o Processo de Alfabetização*, trazendo os conceitos desses três pontos, a partir da visão de atores que buscam definições para cada um deles; capítulo 3- *A Rima e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da Consciência Fonológica a partir de alguns recursos textuais*, onde, de forma semelhante ao capítulo anterior, mostram definições encontradas na literatura, assim como exemplos trazidos para indicação e utilização da rima como recurso no momento da aprendizagem, seja no ambiente escolar ou em outras relações que envolvem o ato educacional. Ademais, na sequência, são descritos os processos metodológicos que representam o caminho percorrido e os meios utilizados que mais se adequaram para responder aos interesses deste escrito. Por fim, são discutidas as considerações finais do trabalho, retomando os objetivos da pesquisa e indicando possíveis respostas aos questionamentos iniciais.

Os pontos trazidos em cada parágrafo deste trabalho é uma maneira de mostrar os passos necessários para se chegar ao nível de Alfabetização e Letramento e a presença da Rima durante o desenvolvimento da Consciência Fonológica como um recurso facilitador desse processo e a dinamicidade que ela possui.

2 A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LETRAMENTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A Alfabetização e o Letramento são processos fundamentais que devem ser possibilitados aos alunos no início da escolaridade, pois ambos oportunizam um bom desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento. Embora possuam significados distintos, na prática, apresentam-se como dimensões interdependentes e indissociáveis. Segundo Neiva (2022, p.10), a Alfabetização consiste na “aquisição da tecnologia da escrita”, ou seja, no domínio do sistema alfabético e das convenções da escrita. Já o letramento, conforme Soares (2009, p.47) é “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, segundo a autora, Letramento está para além da descoberta dos símbolos gráficos, mas sim interpretar os seus significados e fazer uso desse recurso em contextos sociais.

Nesse processo de construção do conhecimento linguístico, destaca a Consciência Fonológica como uma habilidade essencial. Trata da capacidade de perceber, refletir e manipular os sons da fala — como sílabas, rimas e fonemas —, sendo considerada um dos principais preditores do sucesso na Alfabetização. A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é amplamente reconhecida por autor(a)s como Moraes (2005, 2024), que destacam sua importância para o desenvolvimento de futuros leitor(a)s e escritor(a)s proficientes.

Neste capítulo, os conceitos de Alfabetização, Letramento e Consciência Fonológica serão discutidos com base em autores como Soares (2020), Galvão e Leal (2005), Moraes (2005, 2024), entre outros. A compreensão desses conceitos, bem como se encontram interrelacionados, é fundamental para a análise proposta neste trabalho.

2.1 Alfabetização

Um primeiro modo de compreender o conceito de Alfabetização, pode ser por meio da reflexão sobre o contexto linguístico de formação do termo alfabetizar, como faz Magda Soares (2009, p 31), em sua obra: “Letramento: um tema em três gêneros”,

uma publicação bastante citada como o trecho: “alfabetizar: ensinar a ler e a escrever”. Para mais, destaca que

alfabet + izar
 ↓
 -izar: sufixo
 indica:
 tornar, fazer com que
 Exemplos:
 suavizar: tornar suave
 industrializar:
 tornar industrial.

Portanto, cada parte da palavra alfabetizar, é feita de um significado, tornando um todo a capacidade que o indivíduo apto ou capaz de transcrever o que é entendido na fala e capaz de transcrever de forma gráfica, ou seja, ler e escrever. Na visão de Soares (2009) o termo alfabetizar, em sua construção linguística, implica em tornar um indivíduo, que ainda não compreende o funcionamento do sistema alfabético, apto a estabelecer relações entre a língua falada e a língua escrita, como faces de um mesmo sistema. Assim, em linhas gerais, ser alfabetizado consiste em ser capaz de transcrever o código linguístico, o que comumente é descrito como decodificar (ler) e codificar (escrever) o sistema linguístico.

A Alfabetização, portanto, é o processo que trata do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, a compreensão do sistema alfabético, o que implica no reconhecimento de um sistema de representação dos sons da fala na forma de símbolos escritos, o em outros termos, a forma gráfica das letras que compõem o alfabeto.

A partir do desenvolvimento da habilidade de reconhecer e transcrever esses símbolos gráficos, a pessoa se habilita a ampliar e desenvolver a comunicação e compreensão do mundo por meio da leitura e da escrita.

Algumas considerações sobre os termos alfabetizar e alfabetização, também precisam ser discutidas. De acordo com Soares (2009, p. 31), “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, enquanto que, “Alfabetização: é a ação de Alfabetizar”. Então, a Alfabetização se refere ao fato de tornar alguém conhecedor e dominante da leitura e da escrita e, a partir desse conhecimento, ter capacidade de transferir para a forma escrita o que se ouve, ao mesmo passo em que se é capaz de entender o que está escrito a partir do reconhecimento das representações gráficas dos sons, através das letras.

Em seu caráter específico, a alfabetização relaciona-se com o ato de decodificar e codificar. A decodificação pode ser definida como capacidade de reconhecer a escrita, que é um código gráfico, ao passo em que, a capacidade de transformar para a forma gráfica, o que se ouve, é denominado *codificação*. Desse modo a decodificação e codificação têm uma relação direta com o aprendizado das letras e os seus respectivos sons que são utilizados para representar a escrita. Neste sentido, através da decodificação e codificação se pode perceber que o escrito pode ser falado e a fala pode ser escrita através da utilização das letras, assim, esse aprendizado se caracteriza pela relação grafema fonema.

Soares e Batista (2005, p. 24) afirmam que “o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Em tal caso, a alfabetização se refere a um termo de representação da linguagem humana, em que o alfabeto é a representação gráfica da linguagem, por meio da qual ocorre o aprendizado da leitura e da escrita.

Aprender a ler e escrever é um processo que exige do aprendiz, tempo, atenção e, sobretudo, o conhecimento das representações gráficas dos sons da fala e da capacidade de manipular esses sons, que é consciência fonológica, pois se trata de um conhecimento essencial para que o indivíduo se alfabetize. Esta habilidade ajuda a criança na fase de alfabetização, a entender a relação que há entre a letra e o som, Puliezi e Di Agustini (2024, p. 59) afirmam que “ao proporcionar uma base sólida para se compreender as letras e seus sons correspondentes, estabelecemos os alicerces para a aquisição efetiva da leitura e da escrita”. Com isso, fica evidente que a consciência fonológica possui valor significativo durante esse processo. Ainda com o mesmo pensamento, Soares (2016, p. 191), afirma que

É por esse processo de descoberta das palavras como cadeias sonoras segmentáveis e aprendizagem da invenção da representação desses segmentos por formas visuais específicas que a criança vai avançando em níveis de consciência fonológica relacionando-se, simultaneamente, com a escrita.

Nota-se, assim, que o desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado com as segmentações sonoras. Possibilitar o(a) aluno(a) a compreender essa relação é fundamental para que se obtenha êxito no processo de alfabetização, nessa perspectiva alguns recursos e metodologias podem favorecer essa descoberta.

A seguir trataremos especificamente do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização.

2.2 Consciência Fonológica

O desenvolvimento da consciência fonológica é um processo que ocorre desde o primeiro ano de vida, nesse primeiro momento está relacionada com a sensibilidade auditiva. Para Puliezi e Di Agustini (2024, p. 52) “a sensibilidade auditiva é o embrião da consciência fonológica”. A partir dessa constatação, percebe-se que desde muito cedo, quando os bebês são apresentados a uma grande variedade de sons, vão se tornando capazes de distingui-los, desenvolvendo assim, uma sensibilidade em relação à língua materna e, com o passar do tempo, essa capacidade vai se aprimorando.

Segundo Puliezi e Di Agustini (2024) uma das maneiras de auxiliar essa etapa de desenvolvimento auditivo é apresentar jogos e brincadeiras em que as crianças possam distinguir e caracterizar diferentes sons. A autora sugere algumas atividades que podem ajudar neste estímulo, como: brincadeiras com ritmo e entonação, contação de história, exploração de sons da natureza (animais por exemplo), textos com rimas e canções.

A consciência fonológica é uma das dimensões da consciência meta linguística e se trata da habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala através da identificação sonora e sua representação gráfica, ou seja, as letras, sílabas, palavras e frases. A capacidade que o alfabetizando tem de identificar os segmentos fonêmicos que compõem a fala é alcançada a partir da consciência fonológica, que pode ser desenvolvida mediante os seus vários níveis, pois os níveis de consciência fonológica cooperam para um melhor entendimento da relação existente entre som e letra e pode ser feito por meio de algumas atividades.

Soares (2016, 2020) afirma que a consciência fonológica possui vários subtipos, sendo o primeiro a consciência da segmentação da palavra em sílaba, que se desenvolve com o conhecimento das letras e a relação das letras com os seus sons, na qual o nome da letra ajuda a criança na percepção de que ela representa o som.

É fundamental, pois, que sejam apresentados, os níveis de consciência fonológica e esclarecer que as crianças podem desenvolver as habilidades de consciência fonológica em momentos variados e de formas distintas, pois, de acordo com Puliezi e Di Agustini (2024, p. 24) “[...] os níveis de consciência fonológicas não são necessariamente lineares ou rígidos”. sendo assim, fica posto:

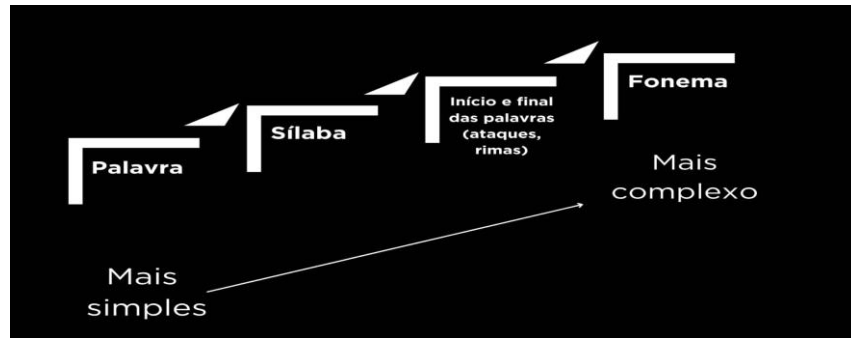
Consciência de palavras: onde está a capacidade de reconhecer que as palavras são unidades significativas tanto de som, quanto de significado e de fazer associações entre uma palavra e outra, podendo também começar a reconhecer palavras isoladas em um texto e notar que cada palavra tem um significado e pode estar relacionada a uma outra. Nesta etapa a criança reconhece que a frase é formada por palavras e que cada palavra é uma parte responsável pelo seu significado completo, pois são as partes que a compõe.

Consciência de Sílabas: que se caracteriza pela capacidade de identificar e manipular as sílabas das palavras, onde os alunos conseguem dividir as palavras em sílabas, sendo este fato, um grande passo para que haja um desenvolvimento da leitura e da escrita, tida como uma habilidade essencial nesta fase. Aqui as crianças já conseguem perceber que cada palavra é formada por partes menores, que são as sílabas, que juntas formam cada palavra.

Consciência de rimas e consciência de aliterações: que é a capacidade de identificar as palavras que rimam, sendo esta, uma capacidade de reconhecer os padrões dos sons, em que as crianças percebem as repetições sonoras da fala, no início ou no final das palavras, “o que ajuda no desenvolvimento geral da consciência fonológica”, Puliezi e Di Agustin (2024, p. 26). Ao chegar nesse nível são percebidas pelas crianças que os sons das palavras são semelhantes e que se eles estiverem no início das frases, se trata de Aliterações e se for no final das frases, se trata de Rimas.

Consciência de fonemas: sendo essa a capacidade de identificar e manipular os sons, ou seja, os fonemas, tendo ainda a capacidade de substituir fonemas em palavras para e saber como incentivar a criança nas percepções e processamento dos sons da fala e, conseqüentemente, da leitura e da escrita. Essa é a última fase desse processo e nela são identificadas a menor parte sonora, que é o som de cada letra.

Segue abaixo uma ilustração dos níveis de consciência fonológica, bem como, uma frase explicativa de como funciona cada uma dessas etapas.



Fonte: Como Educar com Música (2022)

A imagem acima exibe uma escada exemplificando os níveis de consciência fonológica, partindo do nível mais simples para o mais complexo e cada degrau representa um nível de aprendizado até que alcance o mais complexo e, portanto, o ápice da consciência fonológica.

No primeiro degrau da escada de segmentos da consciência fonológica está a capacidade de perceber o mais simples do processo, que é a percepção da palavra, ou seja, da maior unidade, de maneira a perceber que numa frase existe uma pequena história com começo, meio e fim, percebendo desta forma, que a frase é composta por palavras, como por exemplo: “O pato nada na lagoa”.

No segundo degrau da escada de consciência fonológica a criança deve conseguir entender que essa mesma palavra, reconhecida por ela, possui sílabas que as compõem, ou seja, é desenvolvida a capacidade de identificar sílabas.

No terceiro degrau da escada de níveis de consciência fonológica está o passo que se trabalham as aliterações, que podem ser entendidas como ataques das palavras, pois se trata dos primeiros sons das palavras iniciadas com o mesmo som e as rimas que estão os sons semelhantes localizados no final das frases.

O quarto degrau ou o degrau mais complexo é a parte que se desenvolve a consciência fonêmica, porém é válido dizer que esta consciência deve ter sido trabalhada durante os outros níveis, para que, no momento de maior aprofundamento no desenvolvimento desta habilidade a criança já tenha esse domínio por tê-la nos níveis anteriores.

É válido salientar que, durante o processo de alfabetização, o(a) educando(a) precisa desenvolver a consciência fonológica, preferencialmente por meio de textos que possibilitem sentido, ou seja, conhecimento das letras e respectivos sons é um contexto real de escrita, em que apresente uma significação e utilização no meio

social. Desse modo, à medida que se alfabetiza também passa a participar de um contexto de letramento.

O desenvolvimento da consciência fonêmica dar-se a partir do momento em que a criança começa a brincar com a linguagem por meio das rimas e dos sons da fala, para que possa fazer a discriminação auditiva, ou seja, fazer a relação entre os sons diferentes e semelhantes, na escrita.

Morais (2024, p. 29), se refere à Consciência Fonológica como pertencente ao “conjunto das demais habilidades metalinguística”, e enfatizando que é uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua. Portanto, ao refletir sobre as partes e os sons das palavras, o indivíduo realiza operações cognitivas variadas e compostas de habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita.

Morais (2024, p.135) afirma ainda que é necessária uma organização composta por habilidades de reflexões fonológicas durante o período de desenvolvimento da leitura e da escrita que contribuem para o aprendizado sobre a relação entre a letra e o som, pois, o autor afirma que esta organização é “a fim de auxiliar nossos alfabetizando a avançar em sua compreensão e domínio da escrita alfabética”, então, essa organização é uma contribuição para facilitar a identificação e durante o aprendizado das habilidades de consciência fonológica.

desse modo, com esta finalidade, a prioridade de organização destas habilidades é:

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro da outra (Morais, 2024, p.135-136).

Estas habilidades relatadas pelo(a) pesquisador(a) e autor são bases auxiliaadoras que o(a) educador(a) pode incluir em seus planos de aula e desenvolver

durante as atividades, de maneira criativa, lúdica e individual, que, ao envolver o(a)s educando(a)s, sejam capazes de uma observação individual, bem como, entender o nível de evolução alcançado e com isso, ter mais facilidade de encontrar pontos em que haja necessidade de fazer a intervenção necessária e da maneira adequada, de acordo com a necessidade de cada aprendiz.

Não obstante, Puliezi e Di Agustini (2024, p. 22) mencionam que “os níveis de consciência fonológica se referem aos diferentes níveis de desenvolvimento das habilidades relacionadas à capacidade de manipular e perceber os sons da linguagem falada”. Sendo assim, a partir do desenvolvimento de cada criança, algo ocorrido progressivamente e vai evoluindo, é que se atinge o objetivo esperado, ou seja, a leitura e a escrita.

As autoras esclarecem que os níveis de consciência fonológica não acontecem de forma rígida tampouco de maneira linear e segundo elas, “[...] as crianças podem desenvolver essas habilidades de maneiras diferentes e em momentos variados”. Isto significa que, em um mesmo momento, podem ser exploradas e desenvolvidas mais de uma habilidade através de atividades lúdicas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse desenvolvimento já está em um nível muito mais refinado e com uma maior facilidade de manipular os sons da fala. Desta forma, as atividades devem ser de níveis desafiadores para que as crianças possam manipular os fonemas de diversas maneiras e, atividades voltadas para o manejo dos fonemas, como: ditados fonêmicos, exclusão de fonemas, adição de fonemas, dentre outros.

Durante o processo de aprendizagem, o(a)s professore(a)s podem buscar recursos e meios que facilitem a compreensão e desenvolvimento da consciência fonológica de maneira a envolver os aprendizes em um momento prazeroso e divertido. Dentre esses recursos são exemplos os jogos e as brincadeiras, como caça às rimas, Rim-rima e outras, que, inseridos de maneira lúdica, desempenham uma função primordial nesse desenvolvimento, pois trata-se de uma descoberta das palavras.

Assim sendo, significa que os recursos apresentados nesta etapa, não são para distrair, mas fazer sentido para além desta função e, portanto, deve haver uma compreensão por parte do(a)s adulto(a)s, sejam pais, educadores ou responsáveis, pois representam esse apoio às crianças. Consta, ainda, que “o uso de estratégias didáticas, para promover essa habilidade pode contribuir para elevar os índices de

alfabetização no Brasil” (Puliezi; Di Agustini, 2024, p. 152). Na sequência, retomemos, de forma mais acentuada, a respeito do conceito de letramento e como o mesmo impacta no processo de alfabetização.

2.3 Letramento

É perceptível que houve uma evolução no processo de alfabetização, inclusive em sua terminologia, que possui um significado advindo de partes que a compõem, que se caracteriza pela aprendizagem do ato de ler e escrever. O ato de ler e escrever são considerados o resultado do processo de alfabetização, neste sentido:

Ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum [...] e escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado (Soares, 2009, p. 48).

Logo, de acordo com a autora, o ato de ler e escrever, é consequência da alfabetização, onde o alfabetizando desenvolve suas capacidades de reconhecimento do sistema alfabético, indo além de apenas perceber a relação existente entre os sons da fala e a transferência desta para escrita, em uma associação fundamental para a sua funcionalidade. A partir deste prisma, a alfabetização passa a exigir um processo mais amplo de conhecimentos que superam o ato de apenas codificar e decodificar. Por conseguinte, é importante considerar outras conceituações sobre alfabetização como, por exemplo, a que propõem Galvão e Leal (2005, p. 14), ao afirmarem que:

A alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

Esta compreensão apresentada pelas autoras é importante na medida em que põe em evidência a necessidade de considerar o alfabetizando como um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre o sistema de escrita que, segundo Moraes; Albuquerque;

Leal (2005) é um sistema notacional, isto é, um sistema simbólico, situado em contextos reais em que o(a)s alfabetizando(a)s vão se dando conta da relação entre fonemas e grafemas. Para este(a)s autor(a)s, a escrita não é simplesmente um código a ser decifrado pelo(a)s alfabetizando(a)s, mas sistemas de representação por meio dos quais os sujeitos se comunicam socialmente a partir de convenções em torno da língua.

Desta forma, a afirmação de Galvão e Leal (2005) sobre a necessidade de utilização de textos reais para a alfabetização, se configura como uma sinalização de que não basta ensinar a decodificação e codificação da língua, mas aprendê-la nos usos concretos.

Nesse contexto, emerge o termo letramento, como algo que não exclui a alfabetização, mas amplia o processo de aprendizado da leitura e da escrita, indo além da habilidade de decodificar e codificar a língua escrita, alcançando os usos sociais dessas habilidades.

Letramento pode ser definido como uma habilidade que possibilita ao indivíduo fazer uso da leitura e da escrita de maneira significativa no contexto social. Neste sentido, Soares (2009, p. 38) destaca “portanto: letramento é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘Letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se letrado’”, ser letrado é alguém que possui uma habilidade que ultrapassa o ato de ler e escrever, mas sim, fazer uso desse conhecimento como meio de informação em diferentes contexto.

Para a contextualização do seu desenvolvimento, importa ressaltar que o surgimento da palavra Letramento se deu no Brasil a partir do século XX, devido a uma necessidade de aprimoramento/ampliação do processo de alfabetização, tendo em vista que

As Pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (Soares, 2009, p. 45-46).

É perceptível, a partir do exposto, que o surgimento do termo letramento se deu devido a necessidade de um aprimoramento para o sentido da palavra

alfabetização, onde, a partir das novas necessidades exigidas, foi gerado um novo fenômeno e que, conseqüentemente, precisaria ser nomeado.

Entende-se, assim, que o letramento faz parte da ampliação do processo de alfabetização e possibilita uma compreensão crítica, reflexiva e criativa de maneira a identificar o sentido e expressar, com clareza, o que está sendo dito em forma de palavras, frases e textos, possibilitando, ainda por cima, que o leitor seja capaz de ir além do que está escrito, através da reflexão e interpretação. Neste sentido, o letramento se refere a um processo mais amplo do que a alfabetização, pois essa se limita à capacidade de ler e escrever, ou seja, apenas à habilidade de decodificar e codificar.

Ratificando a fala anterior, Soares e Batista (2005, p. 47) afirmam que “o conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização”, de acordo com as autoras, letramento passou a ser determinado como um processo que ultrapassa o conhecimento das letras e a transferência delas para a forma escrita, além de inserir-se no referente ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Assim, Soares e Batista (2005, p. 47) trazem a afirmação da progressão ocorrida com a alfabetização, no exposto:

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

A partir desta reflexão das articulistas, é possível compreender que o contexto social passa a exigir novas habilidades relacionadas à linguagem escrita, sendo necessário um aprimoramento do processo de alfabetização emergindo, então, o termo letramento como forma de se referir aos usos sociais da leitura e da escrita, trazendo para o sistema educacional uma nova habilidade a ser desenvolvida.

Magda Soares (2003, p. 23) ampliou o conceito de alfabetização, trazendo para seu lado o conceito de letramento, para essa autora: “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Segundo essa autora, ao utilizar esses recursos de leitura e escrita com valor social no dia a dia, o ser humano faz-se pertencente a uma sociedade letrada, ressignificando o valor social do(a) aluno(a),

valor esse que, é pertinente e, por não fazer parte do escopo desta escrita, pode - e deve - ser abordado em outros trabalhos.

O letramento é o responsável pela inserção do indivíduo no mundo dos intérpretes, pensador(a)s, reflexivo(a)s e nos aspectos interativos. Nesta perspectiva, Gabriel (2017, p. 83), afirma que “adotar a perspectiva pedagógica do letramento implica preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita”, sendo assim, colocar o aluno em contato com práticas de leitura e escrita de forma reflexiva é fundamental no momento de aprendizagem, pois este preparo tornará o(a) aluno(a) apto(a) a reflexões, críticas e entendimentos que o farão pertencente ao grupo dos letrados, ou seja, daquele(a)s que irão contribuir, de modo mais efetivo, com a sociedade e seu desenvolvimento.

Na busca de potencializar o letramento, em meio ao processo de alfabetização, uma das formas que pode favorecer tal percurso é o uso de textos, como uma maneira de permitir que, através dessas leituras, as crianças possam adquirir uma maior compreensão da leitura, além de desenvolver uma compreensão crítica a respeito dos gêneros textuais.

Para mais, a variedade dos gêneros textuais insere o leitor em um vasto repertório cultural de leitura e pode contribuir com a identificação de gênero que mais se adequar, não sendo, portanto, imposto um único gênero, pois a forma de aprender que faz sentido para um não é, necessariamente, o que agrada o outro. Sendo assim, essa é uma maneira de a criança poder se identificar e desenvolver suas habilidades e reflexões no contato com tais textos.

É oportuno ressaltar que a linguagem pode variar de acordo com o gênero textual e que eles possuem estruturas específicas. Assim, em contato com os vários gêneros textuais, a criança pode melhorar a comunicação, a leitura e a escrita e, com isso, potencializar sua desenvoltura nos diálogos e relacionamentos com adultos e crianças no cotidiano, seja em casa, seja na escola ou em qualquer outro ambiente social.

Na perspectiva da busca por esses gêneros textuais que possam abordar a contribuição no desenvolvimento da consciência fonológica e durante o processo de alfabetização é que, no capítulo 3, são protagonizados os textos contendo rimas, como um recurso facilitador desse processo e os vários tipos que podem se valem desse recurso, de forma a estimular e incentivar a criança para o hábito da leitura e o avanço

da escrita. São textos que podem ser utilizados por professores durante o processo de alfabetização, ressaltando que o uso desses textos também proporciona o desenvolvimento da ludicidade durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

3 CONTRIBUIÇÕES DA RIMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE ALGUNS RECURSOS TEXTUAIS

Ao iniciar o processo de aprendizagem da leitura, dois conhecimentos são imprescindíveis: o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão da relação grafema-fonema. Assim, conforme esses elementos constituem condições para que se concretize a alfabetização, pois quando o alfabetizando é capaz de estabelecer esta relação significa que o mesmo está compreendendo o funcionamento do sistema de escrita. Pois, para que a criança/adulto se alfabetize é necessário o conhecimento do alfabeto e da relação grafema, letras, ao fonema, sons.

O desenvolvimento da consciência fonológica possibilita que o aluno compreenda a relação que existe entre o oral e o escrito. O trabalho com textos conhecidos, que possuem rimas, por exemplo, pode despertar nos alfabetizandos, a curiosidade e desenvolver a compreensão necessária das letras na construção da oralidade e, conseqüentemente, da escrita, favorecendo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Partindo da relevância da compreensão da relação grafema fonema para o processo de alfabetização, a rima, por sua vez, um recurso literário, presente em vários gêneros textuais, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, devido a repetições dos sons da fala contidas, geralmente, no final das palavras e das frases.

3.1 Brincando com as Palavras: Textos Ritmados e Rimados

Uma boa educação ou uma educação de qualidade promove um melhor desempenho em todas as etapas da aprendizagem e contribui bastante para a consciência fonológica durante o processo de alfabetização. Por essa razão, julga-se relevante todo e qualquer recurso que possa auxiliar nesse percurso.

Sendo assim, é possível inferir que a rima, como uma habilidade que faz e possibilita a capacidade do ser humano de refletir sobre as partes e o todo das palavras e da repetição de sons semelhantes, geralmente, no final das frases. Desse modo pode servir de incentivo à curiosidade e aprendizado do estudante durante a apropriação de conhecimentos, bem como servir de instrumento para o educador,

contribuindo, de maneira lúdica, em sua prática pedagógica, com o intuito de explorar a curiosidade, ou seja, um recurso necessário para esse desenvolvimento.

Ao incluir em suas metodologias gêneros textuais como poemas, músicas e outros que possuem rima em sua estrutura, o professor pode possibilitar ao aluno ter um aprendizado mais prazeroso, pois, ao brincar com as palavras escritas e orais, os sujeitos são estimulados a curiosidade e a imaginação que encontram, no interior das palavras, uma significância na busca de outra palavra que conectam através dos sons que rimam, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica, como destaca Conceição (2020, p. 345), inferindo que “ a ludicidade vivenciada através da arte plástica e das rimas contidas nos gêneros textuais como parlendas, quadrinhas, cordéis, cantigas e poemas podem tecer saberes que auxiliam no processo de alfabetização”. Assim, as artes contribuem para o vasto conhecimento que a criança precisar adquirir durante o seu desenvolvimento alfabético.

Os gêneros textuais são recursos que possibilitam, além de proporcionar a reflexão linguística, vivenciar o uso social da leitura e da escrita, ou seja, vivenciar práticas de letramento. O professor pode utilizar a rima, como recursos didáticos por meio de diferentes gêneros, como por exemplo: cantigas, parlendas, cordel, versos, poesias, lengalengas, rimas com objetos, rim-rima, caça às rimas e rimas em sequência, entre outras.

Na sequência, serão descritos e exemplificados alguns dos principais gêneros textuais e brincadeiras que se utilizam das rimas, tais como: *Parlenda*, *lenga-lengas*, *Cantiga popular*, *Poema* e *Brincadeiras*. É válido, porém, pontuar que a rima, assim como os outros recursos que tratam da sonoridade das obras poéticas, possuem parâmetros variados e, segundo Wolff (2015, p. 62-63):

As rimas podem ser classificadas a partir de diferentes parâmetros: *de acordo com sua posição no verso: - externas: quando a rima aparece ao final do verso, sendo o tipo mais comum utilizado em poemas infantis; - internas: quando a semelhança fonética ocorre no interior do verso. * de acordo com sua posição na estrofe: - cruzada ou alternada: o primeiro verso rima com o terceiro e o segundo com o quarto; - interpolada ou intercalada: o primeiro verso rima com o quarto e o segundo com o terceiro. É frequentemente utilizada em sonetos; - emparelhada: o primeiro verso rima com o segundo e o terceiro com o quarto; - encadeada ou interna: quando rimam palavras que estão no fim do verso e no interior do verso seguinte; - misturadas: não tem ordem determinada entre as rimas; - versos brancos ou soltos: são os versos que não têm rima. * de acordo com a tonicidade: - agudas: quando a rima acontece entre palavras oxítonas ou monossilábicas; - graves: quando a rima ocorre entre palavras paroxítonas; - esdrúxulas: quando a rima acontece entre palavras proparoxítonas. * de acordo com a sonoridade: - perfeitas (ou:

consoantes, soantes, totais): ocorre uma perfeita identidade dos sons finais, assim como uma semelhança entre as últimas vogais e consoantes.

A partir desta compreensão, é possível inferir que as rimas podem ser usadas em diferentes textos e contextos, porém, de maneira organizada, permitindo uma identificação do gênero a partir das características próprias para cada um de acordo com a posição em que estão organizadas nas rimas.

3.1.1 Parlenda

Este gênero textual trata-se de um verso não muito longo e utilizado comumente em brincadeiras com crianças nas salas de aula, no qual os versos rimados promovem sempre interação e brincadeiras. De acordo com Moraes (2024, p. 159) “As parlendas, também com uma clara marca de ‘brincadeira com palavras’ visa dar certo encadeamento ao conjunto”. Desse modo podemos apontar que tal gênero deve ser incluído no momento de diversão e interação entre os alunos durante o ensino e aprendizado da leitura e da escrita. Relembrando: Parlenda são versos infantis curtos que rimam e servem para divertir e acalmar além de fazer parte de folclore brasileiro, como mostra o exemplo abaixo:

Hoje é Domingo
 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 mundo (Moraes, 2024, p. 159-160).

A partir deste exemplo, notam-se as características da parlenda que possui forma rimada, divertida e interativa, onde as rimas estão distribuídas a cada dois versos e de forma sequencial. O autor afirma ainda que, “existem parlendas para ensinar coisas, para decidir quem começa uma brincadeira, para cantar enquanto se brinca”, ou seja, a finalidade da parlenda é diversa e, por possuir rima, sua utilização

se torna interessante para estimular o momento lúdico de aprendizado nos desenvolvimentos de atividades e estímulo da consciência fonológica.

A parlenda desempenha uma função importante na alfabetização da criança por desenvolver a consciência fonológica, melhorar a memória, ajuda no desenvolvimento da linguagem, ajuda a preparar a criança para reconhecer padrões sonoros, desenvolve a habilidade de rimas, cria um ambiente lúdico e por isso é uma ferramenta valiosa para a alfabetização e memória da criança.

3.1.2 Lenga-lengas

Outro gênero textual que é composto por rimas, que podem fazer parte da rotina escolar e contribuir para o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, são as Lengalengas que, muito semelhante à parlenda, se valem da repetição de versos. Moraes (2024, p. 160) esclarece que as Lengalengas “revelam mais uma preocupação em brincar com a linguagem que em verdadeiramente narrar uma sequência de fatos”. O exemplo dado pelo próprio autor é:

Eram nove irmãs numa casa, uma foi fazer biscoito.
Deu um tangolomango nela, e das nove ficaram oito.

Eram oito irmãs numa casa, uma foi amolar canivete.
Deu um tangolomango nela, e das oito ficaram sete.

Eram sete irmãs numa casa, uma foi falar inglês.
Deu um tangolomango nela e das sete ficaram seis.

Eram seis irmãs numa casa, uma foi caçar um pinto.
Deu um tangolomango nela, e das seis ficaram cinco.

Eram cinco irmãs numa casa, uma foi fazer teatro.
Deu um tangolomango nela, e das cinco ficaram quatro.

Eram quatro irmãs numa casa, uma foi falar francês.
Deu um tangolomango nele, e das quatro ficaram três.

Eram três irmãs numa casa, uma foi andar nas ruas.
Deu um tangolomango nela, e das três ficaram duas.

Eram duas irmãs numa casa, uma foi fazer alguma coisa.
Deu um tangolomango nela, e das duas ficou só uma.

Era uma irmã numa casa, e ela foi fazer feijão.
Deu um tangolomango nela, e acabou a geração (Ibid., 2024, p. 160).

As lengalengas trazem a característica de apresentar versos rimados, que possuem formas divertidas que podem ajudar no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e estimulam a criatividade do aluno, contribuindo de forma lúdica, para reflexão do sistema linguístico. Um fato interessante apresentado por este gênero é a organização das rimas contidas, pois elas estão postas com rimas no final dos versos e as palavras são rimadas a cada dois versos.

As lengalengas desempenham um papel importante na aprendizagem da criança por ajudarem no desenvolver da linguagem, ajudam a melhorar a memória, ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica e ajudam as crianças na construção de suas próprias rimas, além de preparar as crianças para a leitura, ajudar do desenvolvimento das habilidades com rimas a contribui para o engajamento durante o momento da aprendizagem.

3.1.3 Cantigas populares

As cantigas populares são textos rimados muito presentes no contexto infantil e que podem ser utilizadas nas salas de aula, pois contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque, de maneira semelhante aos gêneros anteriormente citados, possuem sons semelhantes nas palavras e influenciam, de forma lúdica, no aprendizado. As rimas presentes nas cantigas podem variar bastante. Morais (2024, p. 161) afirma que “existem cantigas de ninar, cantigas de roda e cirandas infantis”, sendo tais cantigas, o embalo de diversas experiências nos mais diversos âmbitos, possibilitando uma reflexão através de objetos de leitura, brincando com as partes e com o todo das palavras.

As cantigas populares possuem refrão, estrofes, versos e rimas que, em geral, não são muito longas, que “Além de serem facilmente memorizadas, propiciam brincadeiras em que os participantes repetem certos gestos (rodopios, cumprimentos, palmas) quando alguns versos são recitados”, (Ibid., p. 161). As crianças são envolvidas nos ritmos através da cantiga sugerida, com gestos e mímicas baseadas nas letras das cantigas.

Abaixo consta a música "A canoa virou" onde podem ser localizadas as rimas presentes no segundo, quarto, sexto, oitavo, nono, décimo e décimo primeiro.

A canoa virou
 Pois deixaram virar,
 Foi por causa de [fulana],
 Que não soube remar.
 Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar,
 Eu tirava [fulana/o]
 Do fundo do mar.
 Siri pra cá,
 Siri pra lá,
 [Fulana/o] é bela(o)
 E quer casar (Moraes, 2024, p. 161).

As rimas da cantiga estão presentes no final dos segundos e quartos versos de cada estrofes, ressalva no refrão “siriri pra cá, siriri pra lá”, onde os dois versos possuem a rima no final de cada um. Outra cantiga muito presente, no processo de desenvolvimento da consciência fonológica relatada por Moraes, 2024 é a cantiga da barata:

A barata diz que tem
 Sete saias de filó
 É mentira da barata,
 Ela tem é uma só

Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela tem é uma só
 Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela tem é uma só

A barata diz que tem
 Um sapato de fivela
 É mentira da barata,
 O sapato é da mãe dela

Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 O sapato é da mãe dela
 Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 O sapato é da mãe dela

A barata diz que tem
 Um anel de formatura
 É mentira da barata,
 Ela tem é casca dura

Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela tem a casca dura
 Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela tem a casca dura

A barata diz que
 Usa o perfume da Avon
 É mentira da barata,
 Ela usa é detefon

Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela usa é detefon
 Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela usa é detefon

A barata diz que já,
 Já andou de avião
 É mentira da barata,
 Ela vai é de busão

Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela vai é de busão
 Ha, ha, ha, ho, ho, ho
 Ela vai é de busão (Morais, 2024, p. 165-166).

A cantiga, comumente utilizada por educadores em seus planejamentos, tem uma estrutura composta de cinco estrofes, trinta e dois versos e as palavras rimadas encontram-se nos finais dos versos um, dois, quatro e seis. Esta música é muito conhecida e cantada juntamente com as crianças devido a sua letra divertida, fácil de aprender e ritmo agradável para a maioria das crianças, por esse motivo já faz parte do repertório infantil, seja na sala de aula como em festas e datas comemorativas, como o dia das crianças.

As cantigas copulares ajudam no desenvolvimento da linguagem da criança, ajudam a melhorar a memória, ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica, preparam as crianças para a leitura, ajudam no desenvolvimento da habilidade com rimas e proporciona um ambiente lúdico no momento da aprendizagem, além de fazer parte da cultura popular e, sendo assim, a sua utilização ajuda a desenvolver na criança a sua identidade cultural.

3.1.4 Poema

O poema refere-se a uma expressão literária que pode ser composta, ou não, por rima, podendo também ser utilizada para transmitir emoções e transmitir ideias de forma criativa, através de expressões artísticas. Para exemplificar, Moraes (2024) relata o poema “A casa e seu dono”, de Elias José, como um exemplo de um registro de uma situação onde as crianças podem explorar um poema e refletir sobre a sonoridade das palavras.

A casa e seu dono
 Elias José

Essa casa é de caco,
Quem mora nela é o macaco.
Essa casa é tão bonita,
Quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento,
Quem mora nela é o jumento.
Essa casa é de telha,
Quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata,
Quem mora nela é a barata.
Essa casa é elegante,
Quem mora nela é o elefante.

E descobri de repente,
Que não falei em casa de gente (Ibid., 2024, p. 180-181).

O poema apresentado tem a estrutura formada por quatorze versos e sete rimas, sendo estas localizadas ao final de cada dois versos, o primeiro com o segundo. Wolff (2015, p. 55), afirma que os poemas são manifestações culturais que possuem características de linguagem peculiares enquanto expressão literária.

O texto poético é especialmente concebido para ser falado, devido ao seu jogo de sons e de sentidos que captam a escuta, possibilitando uma integração entre a estrutura escrita e a expressão oral. Então, ao falar e ouvir o poema, fica perceptível a semelhança dos sons que há no final de cada verso e que, assim, é desenvolvido em cada estrofe, sendo esta percepção de semelhança de sonoridade um recurso que favorece o desenvolvimento da consciência fonológica.

O poema contribui para o desenvolvimento da linguagem, ajuda na compreensão de conceitos complexos, ajuda na criatividade, ajuda no desenvolvimento da sensibilidade e empatia, ajuda no desenvolvimento da leitura, melhora a escrita e contribui para o desenvolvimento da imaginação, pode fornecer acesso a cultura e a história de um povo e contribui para a compreensão humana.

3.1.5 Cordel

Um outro gênero muito conhecido e que agrada muitos leitores, composto de igual maneira por rimas, é o cordel que, de acordo com Moraes (2024, p. 161), “[...] sempre têm uma autoria conhecida”. Os cordéis são, desse modo, textos

verdadeiras narrativas sob forma de poesia, originados muitas vezes em relatos orais cantados nas feiras e sempre impressos, têm como marca principal as rimas, a métrica cuidada e algumas variações quanto ao número de versos (geralmente, dez, oito ou seis) com que suas estrofes são organizadas com começo ao fim (Ibid., 2024, p. 161).

Esses poemas, ou melhor, “cordéis” estão comumente presentes nos encontros de rodas de conversas e recitados em feiras, como forma de propaganda, visto que o público-alvo leitor desse gênero é frequentador deste ambiente. Sendo assim, o autor conclui explicando e exemplificando um dos cordéis mais conhecido, mencionando o clássico folheto denominado *O romance do pavão misterioso*, publicado por José Camilo Melo em 1923, contendo 141 estrofes, das quais a primeira se apresenta abaixo com o objetivo de exemplificar:

Eu vou contar uma história
De um pavão misterioso
Que levantou voo na Grécia
Com um rapaz corajoso
Raptando uma condessa
Filha de um conde orgulhoso (Morais, 2024, p. 162).

Convém destacar que os cordéis podem ser formados por oito ou dez versos, quantidade esta que depende das necessidades e preferências de seus escritores. As estrofes do cordel exemplificado acima são compostas por seis versos, nos quais as rimas presentes estão relacionadas no segundo, quarto e sexto versos, compondo, portanto, uma métrica e um padrão de rimas, o que desperta a observação e a atenção no processo de aprendizagem e desenvolvimento da consciência fonológica.

Soares (2016, p. 183) afirma que, o contato dos sujeitos com textos como cordéis os coloca em uma situação de aprendizagem, na qual “São capazes de perceber semelhança entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas por aspectos fonológicos”. Assim, os aspectos fonológicos são postos como ponto principal de percepção dos segmentos sonoros presentes nesses textos rimados.

Os cordéis ajudam a desenvolver a linguagem, é uma forma de preservar a cultura popular, incentiva a criatividade, ajuda no desenvolvimento da memória, pode ajudar a desenvolver a leitura crítica, pode ajudar a melhorar a escrita, ajuda a desenvolver a identidade cultural, fornece acesso a literatura popular brasileira e ajuda a desenvolver a oralidade.

3.1.6 Brincadeiras

As brincadeiras contendo rimas também estão inseridas como recursos divertidos que podem ajudar no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, pois se possibilitam a manipulação dos sons que a linguagem transmite, oportunizando uma boa situação de reflexão sobre o sistema linguístico, além de propiciar o desenvolvimento da oralidade a partir de elementos socioculturais que fazem parte do universo popular. Assim, Navarro (2009, p. 2124) afirma que: “brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social”.

Assim, conforme a autora acima destaca, é preciso que o brincar faça parte do desenvolvimento infantil, para que, dessa forma, a criança possa também se inserir no mundo através do contexto cultural, se expressar com as outras crianças e com os adultos mantendo, portanto, uma interação social. As brincadeiras com rima podem nesse sentido possibilitar o desenvolvimento da consciência fonológica e logo o processo de alfabetização e letramento. poderá acontecer de maneira lúdica e criativa. Abaixo, é possível conferir algumas das diversas brincadeiras com rimas que poderão ser desenvolvidas com crianças durante o momento de aprendizagem da leitura.

Ex: **1-** Jogo da Velha com Rimam: A atividade envolve encontrar palavras que rimam com as palavras que já estão no cartaz.

No segundo jogo a regra é a seguinte:

Ex: **2-** Jogo da Memória com Rimam: Nesta atividade cartas são viradas para que os jogadores encontrem pares de palavras que rimam.

Estas são algumas das brincadeiras que contém rimas e que podem ser utilizadas como ferramenta para auxiliar na sonoridade da língua e também da escrita, promovendo o envolvimento e o desenvolvimentos de habilidades fundamentais desta etapa formativa do conhecimento.

As brincadeiras são fundamentais para a aprendizagem da criança e ajudam a desenvolver a capacidade de resolução de problemas, as brincadeiras físicas ajudam a desenvolver a coordenação motora, ajudam a desenvolver habilidades

sociais, ajudam a desenvolver a regulação emocional, ajudam a desenvolver resolução de problemas e pensamentos críticos, ajudam a reduzir estresse e ansiedade, ajudam a melhorar a autoestima e podem ajudar a desenvolver a cooperação e o trabalho em equipe.

A rima, enquanto recurso literário presente em diversos gêneros textuais, pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica — habilidade que envolve a percepção e manipulação dos sons da fala. Essa habilidade é fundamental para que o educando estabeleça relações entre os sons e os símbolos gráficos que os representam, possibilitando, assim, a codificação e decodificação da escrita. Dessa forma, compreender como a rima pode atuar nesse processo contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

A rima está inserida no contexto lúdico, diante disso, Conceição (2020, p. 346) afirma: “Assim, a arte e a poesia, pela sua leveza, caráter lúdico, ritmo e cores, foram o meio encontrado para proporcionar tais aprendizagens”. A autora deixa claro a relevância da arte durante o aprendizado da criança por ser um meio lúdico, de caráter leve e muito envolvente, fazendo com que ela sinta prazer durante sua aprendizagem.

Diante do exposto, fica explícito que a rima é um instrumento rico, diverso e torna-se uma boa alternativa para o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, a partir dos autores e toda a discussão fornecida ao longo do texto, podemos inferir que a questão da alfabetização e do letramento diz respeito a campos merecedores de debates e fomento. Com isso, a fim de atender os objetivos deste texto, é necessário destacar o processo metodológico realizado.

O próximo capítulo, desse modo, descreve o período de observação, o desenvolvimento metodológico e os resultados da pesquisa feita em uma escola municipal da cidade de Imperatriz- MA, com entrevistas realizadas com duas professoras da referida escola, que trabalham em uma turma de 4º Ano de período Integral, sendo uma professora no turno matutino e a outra no turno vespertino.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a percepção de professoras sobre a utilização da rima no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e alfabetização. A pesquisa científica faz parte de uma etapa que exige do pesquisador muita dedicação, pois ela contempla atenção, observação, reflexão, olhar crítico e um modo diferente de enxergar uma dada realidade a qual se pretende investigar, pois, para a obtenção de um resultado é necessário um conhecimento aprofundado a respeito de objeto. A metodologia utilizada durante a realização da pesquisa é indispensável para uma organização, como princípios e técnicas que contribuem para a verificação de adequação das hipóteses à realidade observada em um processo contínuo.

A entrevista semi estruturada foi requisitada por possuir uma característica flexível ao permitir que o entrevistado se sinta à vontade para relatar as suas experiências e expressar suas opiniões e visões de forma maleável, de maneira que outras questões possam surgir e serem acrescentadas durante a sua realização, a depender das respostas obtidas, pois permite que temas essenciais sejam abordados durante o processo de geração de dados.

A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa, sobre a qual Godoy (1995, p. 58) afirma que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos". Desta maneira, a abordagem escolhida trouxe uma aproximação do fenômeno, baseado na perspectiva das entrevistadas através de uma investigação real.

A partir disso, a pesquisa bibliográfica, como uma ação preliminar de toda investigação acadêmica, foi o primeiro procedimento desenvolvido neste trabalho, onde buscou-se nas obras de autores renomados, um conhecimento aprofundado, e com isso, ter mais autonomia e facilidade de fazer relações entre teoria e prática. Segundo (Gil, 2008, p. 50), "esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de material já publicado, como livros, artigos de periódicos, dissertações, teses e documentos disponíveis em meios físicos ou digitais", assim, esta pesquisa possibilita que o pesquisador encontre obras com publicações referentes a sua temática e contribui para um maior aprofundamento sobre o tema escolhido.

Para conhecer a percepção das professoras sobre as contribuições da rima para o desenvolvimento da consciência fonológica, foi utilizada a entrevista semi estruturada, que a partir da perspectiva de Gil (2008, p. 109), “é um tipo intermediário entre estruturada e aberta: possui um roteiro pré-definido, mas permite flexibilidade de aprofundamento conforme a fala do entrevistado”. O autor deixa claro a flexibilidade que existe na estrutura semi estruturada, pois há um roteiro que pode ser ampliado durante o desenvolvimento do diálogo entre o entrevistado e o entrevistador, com possibilidades de novas informações.

Assim sendo, foram formuladas inicialmente dez questões para as entrevistas, permitindo a abertura de possibilidades para que novas questões pudessem surgir no decorrer do diálogo, podendo, desta forma, ser encontradas mais informações a respeito do tema, mediante o envolvimento das participantes.

Para participar da pesquisa foram selecionadas duas professoras de uma escola pública municipal da cidade de Imperatriz-MA. As professoras atuam em uma turma de 4º Ano “A”, sendo que, cada uma das referidas professoras atua em períodos distintos do dia.

Apesar de o 4º não ser a turma em que se é trabalhada a alfabetização, visto que essa é uma etapa que compete às séries iniciais de 1º e 2º anos, essa turma de 4º ano foi escolhida devido a uma fragilidade quanto ao número de alunos não alfabetizados pertencentes a ela, segundo as professoras regentes da turma nos turnos matutino e vespertino informaram, logo no primeiro dia de observação, assim sendo, a referida turma possibilitou uma observação e uma intervenção relacionado ao objeto de pesquisa.

É necessário destacar que o presente trabalho segue os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as diretrizes aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em conformidade com essa normativa, as identidades das participantes serão preservadas, garantindo o sigilo das informações obtidas por meio das entrevistas e assegurando o respeito à autonomia, à confidencialidade e à dignidade das colaboradoras envolvidas.

Desse modo a professora que exerce a docência na respectiva turma no período matutino será mencionada como “Sirius”. A professora que leciona no período vespertino, por sua vez, será identificada como “Alpha”. As duas professoras entrevistadas foram selecionadas de forma intencional, aproveitando-se a

oportunidade oferecida pelo desenvolvimento do “Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

A utilização do espaço onde se realiza o estágio atrelado ao trabalho de pesquisa científica para a realização do TCC é uma possibilidade não apenas apoiada e incentivada por autores como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), pois eles pontuam:

Compreendemos que o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 165).

Sendo assim, este trabalho se vale de uma oportunidade de desenvolvimento do estágio como fonte de pesquisa e consciência da responsabilidade no desenvolvimento deste. Ainda na visão dos autores é necessário que seja aberta essa porta de vinculação entre esses dois momentos indispensáveis no processo formativo do aluno, por isso eles ainda afirmam que “Não há formação do professor-pesquisador sem Educação Científica”, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 210), sendo assim, na visão dos pesquisadores para que haja uma verdadeira formação, o professor-pesquisador precisa, de fato, pesquisar.

Deste modo, a realização do estágio nas turmas das professoras citadas proporcionou uma convivência e interação direta, o que possibilitou maior aproximação com a prática docente, e esse fato favoreceu o acesso às informações relevantes para a pesquisa. Com isso, foi possível adquirir dados relevantes para a pesquisa. Informando que, da mesma forma que foi garantido o anonimato das professoras, também será garantido o anonimato referente ao nome da Instituição onde foi realizada a pesquisa.

O *locus* de observação para a realização dessa pesquisa foi uma escola municipal onde o supracitado estágio ocorreu. Silva (2012), reporta que, “O estágio supervisionado II caracterizou-se como campo de pesquisa à medida que refletimos sobre a prática pedagógica... assumindo uma postura crítica- reflexiva e construindo a identidade profissional docente”. Fundamentando-se em Silva (2012) optamos por utilizar o mesmo campo de estágio como *lócus* para essa pesquisa.

Por se tratar de uma turma de tempo integral, a organização se difere quanto aos horários, disciplinas, professores e no próprio comportamento das crianças. Sendo uma turma que está organizada conforme Lei nº 14.640/2023, na qual

estabelece o “Programa Escola em Tempo Integral”, voltado para toda a educação básica, com prioridade no ensino fundamental pelos Municípios e médio pelos Estados (Brasil, 2023), ela cumpre com a carga horária de 35 horas semanais tendo a política da escola definido que as crianças tenham aula de segunda a quinta em horário normal (manhã: das 07:30 às 11:30 horas, tarde: das 13:30 às 17:30 horas) e na sexta apenas no turno matutino.

A entrevista semi estruturada foi o instrumento escolhido para a realização de coleta de dados, e as professoras, avisadas previamente sobre a intenção das mesmas, participaram de maneira livre para responder ou não as questões propostas, podendo as entrevistadas desenvolverem os seus pensamentos de maneira ininterrupta e com a possibilidade de abertura para novas reflexões sobre o tema abordado.

Sendo assim, as professoras escolhidas para as entrevistas são as mesmas responsáveis pela turma durante os períodos de atuação no estágio supervisionado. A participante “Sirius”, por se tornar responsável pelo turno matutino, tem a carga horária estabelecida no período das 07:30h às 11:00h, de segunda a sexta-feira. A docente “Alpha” desempenha a docência no horário de 13:30h às 17:30h, de segunda a quinta-feira.

Ao iniciar esse componente curricular, a professora” Sirius” recebeu os estagiários esclarecendo imediatamente uma problemática relacionada à quantidade significativa de crianças que não eram alfabetizadas, 17 de uma turma cujo o quantitativo é de 38 alunos. No segundo dia de observação, a pedido da professora “Alpha”, foi o momento oportuno de fazer uma sondagem e, logo em seguida, a constatação de que o impasse em questão era ainda maior do que aparentava, devido à discrepância entre os níveis de aprendizagem dos alunos. A maior assimetria existente na turma, em especial, entre os 17 alunos não alfabetizados, é o fato de alguns não saberem reconhecer nem os desenhos das letras que compõem alfabeto, “escrevendo” por meio de garatujas¹.

Entretanto, alguns(mas) aluno(a)s estavam em um nível de alfabetização, com uma fácil percepção de que esta etapa estava muito perto de ser alcançada. A

¹ Convém mencionar que as garatujas, de acordo com Edith Derdyk (1994, p. 56), são as representações de “borrões, traços e pontos em múltiplas direções, sempre com um caráter de marca acidental”.

partir dessa observação, ainda que rápida, foi possível compreender que algumas estavam nas seguintes fases da escrita:

- *Silábica sem valor sonoro*: onde o indivíduo, em sua escrita, “põe tantas letras quantas sílabas possui a palavra, mas qualquer letra para qualquer sílaba” (Ferreiro, Teberosky, 1985, p. 94).
- *Silábica com valor sonoro*: fase esta que o alfabetizando “começa a usar uma letra para cada sílaba, estabelecendo uma relação entre a escrita e os sons da fala, representando as sílabas com letras que possuem valor sonoro, (p. 266).
- *Silábica-alfabética*: na qual o sujeito “tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra” (Mendonça, Mendonça, 2011, p. 40).

Uma observação muito marcante foi a respeito dos níveis de aprendizado de cada aluno, que variava muito de um(a) aluno(a) para o(a) outro(a), porém era notório, também o interesse de toda a turma em se trabalhar com os textos contendo rimas. Foi perceptível, ainda, que os textos rimados que o(a)s aluno(a)s tinham contato com frequência eram os poemas e as canções, sendo estes, encontrados no livro didático utilizado pela turma e também textos impressos extraídos pela internet de canais como o *google* e músicas baixadas no canal do *Youtube* e outras plataformas de músicas, sendo reproduzidas e cantadas junto com o(a)s aluno(a)s ou músicas já conhecidas pelo(a)s aluno(a)s. Vale ressaltar que a cada texto ou música com rima, era feito uma reflexão a respeito das palavras que rimam, partindo da sua identificação até as outras possíveis opções de rimas.

Esta observação foi muito válida devido a uma percepção a respeito do objeto de pesquisa e sua presença no campo de observação, onde era visível a empolgação de cada aluno ao entrar em contato com este recurso de maneira que eles conseguiam com certa facilidade identificar os sons semelhantes e trazer novas palavras que rissem com as já existentes, deixando claro, assim, que a rima era presença constante nas aulas.

Com isso, já no primeiro dia de observação, ficou determinado que o projeto de intervenção, a ser realizado naquela turma, seria voltado para a alfabetização, em que, de maneira oportuna e significativa, desta forma, o olhar voltado para a observação na turma, perpassou olhar somente de estagiária, mas para além disso o

olhar era de um pesquisador observador para a coleta de dados que respondesse ao objeto de investigação, foi estipulado a confecção de um livro de poesias² com textos rimados

Para a produção do livro, o(a)s aluno(a)s foram separados em duplas/trios, de forma estratégica a contemplar as crianças que não sabiam ler e escrever. Desse modo, as crianças com mais desempenho e com maior domínio da leitura e da escrita, juntaram-se com alunos que ainda não tinham esse domínio, mantendo uma interação, participação, empatia e cooperação entre eles que contribuíram de forma positiva com os colegas e se empenharam ao máximo para concretizar o projeto.

As duplas/trios sortearam poesias famosas da literatura brasileira de autores renomados e, tendo como base, construíram os seus próprios poemas, seguindo a mesma estrutura do poema escolhido e com uma característica fundamental: a rima.

No dia 23.05.2025, o período matutino foi o horário reservado para a construção do livro, porém, vale esclarecer que durante o decorrer da semana foram trabalhados textos com rima nos dois turnos de aula, em que o(a)s aluno(a)s podiam identificar rimas contidas em poemas e música como forma de as deixar familiarizadas com as poesias e as rimas.

Assim sendo, ao longo das aulas da semana textos rimados como o poema “A bailarina”, de Cecília Meireles, e a música “Aquarela”, de Toquinho, foram alvos de discussão na turma e foram bastante explorados por toda a turma, sendo lida, escrita e cantada, buscando a identificação de cada palavra rimada.

A respeito da construção do livro intitulado: *Embarcando nas Rimas*, foi realizada, a critério do(a)s aluno(a)s, que ao terem acesso aos poemas originais, tiveram a liberdade para escrever de acordo com a sua realidade, suas vivências e interesses, ou seja, as produções se fizeram significativas para as crianças.

No decorrer da construção do livro, foi possível observar que mesmo os alunos que ainda não sabiam ler e escrever participaram com atenção e entusiasmo, eles se envolveram ativamente na busca por palavras que rimassem e fizessem sentido dentro do texto escolhido, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos versos e estrofes.

Outro aspecto marcante foi o respeito e a acolhida por parte dos colegas que já dominavam a leitura e a escrita, demonstrando humildade e espírito de parceria,

² Este livro pode ser encontrado no apêndice B.

esses alunos valorizaram as sugestões dos demais, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo.

Todos se envolveram de forma efetiva na produção da obra, participando das etapas de dobradura, colagem e decoração. Um destaque especial vai para a capa do livro: uma árvore ilustrada, cuja folhagem foi feita com as digitais das próprias crianças, utilizando tintas em cores escolhidas por elas mesmas — um detalhe que simboliza o envolvimento coletivo e a identidade do grupo no projeto.

Após a conclusão do projeto do livro, foi o momento de estabelecer com as professoras a intenção deste trabalho e a disponibilidade para as mesmas participarem de entrevistas. A autorização das duas sobre a utilização dos dados coletados e das informações fornecidas por elas também foram vitais.

Assim, a relevância deste trabalho está em entender, baseado nas respostas das professoras, se de fato é conveniente, a utilização da rima no processo de alfabetização e letramento. Por esse motivo, a pesquisa qualitativa é a ideal para o desenvolvimento deste estudo, já que, através do enfoque qualitativo será possível acessar aspectos particulares da prática docente sobre as reflexões a respeito da utilização da rima durante a alfabetização.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial na escola campo, onde as entrevistadas atuam e foram gravadas com o uso de um celular, mediante o consentimento prévio de ambas as entrevistadas. Elas foram informadas sobre os objetivos e a finalidade da pesquisa, e diante disso, não apenas concordaram em participar da entrevista, como também autorizaram o uso do material gravado, permitindo que suas falas fossem relatadas integralmente durante o desenvolvimento desta escrita.

4.1 Perfil das participantes das entrevistadas

Convém esclarecer que a primeira entrevista ocorreu no dia 26 de junho de 2025, às 13h 30'. após uma combinação prévia com a pesquisa, cujo local escolhido como *locos* para a realização foi, precisamente, a sala de aula do 4º Ano "A" Integral.

A professora Alpha tem 39 anos de idade e 15 anos de formação acadêmica, dentre os quais, inclui uma pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional e atuação em sala de aula há 9 anos. Antes de compor o quadro de funcionários desta

instituição de ensino, a mesma foi professora em outras duas escolas, que não terão os nomes divulgados para a manutenção do sigilo dos dados da entrevistada. A saída das escolas anteriores se fez necessária devido ao fechamento de ambas, que eram conveniadas.

A segunda professora a ser entrevistada foi a professora "Sirius", do turno matutino que, da mesma forma que a professora anterior, também teve uma combinação prévia. Assim, a entrevista foi feita no mesmo local em que se realizou a primeira pesquisa.

No próximo capítulo será debatido as principais concepções das duas docentes a respeito da utilização da rima do processo de alfabetização. Nele contarão a visão das entrevistadas a respeito da utilização dos textos rimados e sua contribuição no processo de alfabetização, bem como as percepções de cada uma sobre cada uma dessas etapas de aprendizado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização da rima tem o poder de envolver a criança, pois, segundo Wolff 2015, “o desafio de rimar parece fascinar a maioria das crianças e, dessa forma, parece favorecer a reflexão sobre a linguagem”. Então, é baseado nas leituras as quais este trabalho encontra-se referenciado, assim como a visão da professora “Alpha”, que faz uso deste recurso como apoio, por ser reconhecido como um facilitador no processo de alfabetização e letramento, que esta pesquisa se apoia, porém é válido fomentar que a professora “Sirius”, apesar de não se valer desse recurso, não invalida a sua importância ou relevância durante este percurso de aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor citado acima, “Rimar não é tão simples e aleatório quanto pode parecer aos mais desavisados, utilizando-se qualquer palavra independente do contexto verbal que está em jogo no texto”, desta forma, o ato de rimar requer atenção, sensibilidade e raciocínio ágil para encontrar as palavras certas e as colocar na posição adequada, por isso, as crianças que utilizam rimas ou textos rimados na rotina de aprendizagem possuem uma maior flexibilidade no desenrolar das palavras, sobretudo de forma oral.

Esta pesquisa na escola campo teve início com a observação em sala de aula, momento em que foi possível fazer uma comparação e uma análise a respeito das falas das professoras atrelada com tal vivência que permitiu uma comprovação de tais afirmações a respeito da utilização de textos, sobretudo os rimados, por serem parte fundamental desta pesquisa.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das falas das professoras participantes, assegurando que todas as informações fornecidas por elas fossem fielmente registradas e contempladas na íntegra.

Considerando que a pesquisa científica busca investigar um fenômeno ou objeto com o propósito de compreender, explicar ou solucionar um problema, as entrevistas desempenham lugar central neste estudo. Elas têm como objetivo reunir dados sobre as percepções das professoras a respeito do processo de alfabetização e letramento, assim como sobre as possíveis contribuições da rima nesse contexto. A seguir, apresenta-se o conteúdo das entrevistas realizadas.

5.1 Sobre a Alfabetização: Concepções Centrais

A alfabetização, como parte fundamental desta pesquisa, foi a questão inicial e sobre esse aspecto, ambas as professoras destacam que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar letras, não se trata unicamente da transcrição dos signos gráficos, mas permitir que a criança compreenda textos e se envolva com o processo de leitura de forma significativa.

De acordo com a professora Sirius: “alfabetização é a criança conseguir compreender um texto, não é só ler, tem que compreender o que está lendo”. Em sua resposta, a professora associa alfabetização diretamente à compreensão, não apenas o ler, mas para além disso, entender o que foi lido, desta forma, a visão dela se aproxima da noção de letramento encontrada na literatura e que vem de encontro com o dito por Kleiman ao afirmar que “Ler não é apenas decifrar letras, passar os olhos por algo escrito [...] é o processo de construir significado a partir dos textos.” (Kleiman, 1993, p. 28), o destaque do autor condiz com o entendimento trazido na fala da professora.

A professora “Alpha” vê a alfabetização como uma etapa de iniciação que passa pela leitura, escrita, sílabas e produção textual, ela diz que “Alfabetizar seria iniciar a questão do letramento, leitura e compreensão, identificação de palavras e letras do nosso alfabeto, seria o processo de iniciação”. A professora esclarece que a Alfabetização possui etapas que possui uma ordem a ser seguida passo a passo.

Assim sendo, nota-se, baseada nas duas respostas, uma compreensão ampliada de alfabetização, indo além da mecânica da leitura e integrando aspectos cognitivos e sociais do ato de ler.

Quanto aos conhecimentos necessários que o alfabetizando precisa possuir para ser considerado alfabetizado, Sirius aponta que “é preciso ela conhecer, primeiramente, a questão das letras, o alfabeto em si e, a partir daí que começa, lá na questão da infância menor, onde ele vai desenvolvendo a questão da interação, do brincar”. De acordo com a professora as letras compõem uma necessidade fundamental de reconhecimento como parte inicial desse processo.

Alpha pontua, “primeiro acredito que ela precisa conhecer as letras do alfabeto, ela conhecendo, vai ser mais fácil ela conseguir juntar uma sílaba a outra, formar palavrinhas, formar e ir até a construção das frases, produção de textos”.

As duas professoras apontam que é essencial conhecer o alfabeto, pois, a partir da identificação das representações alfabéticas, há uma maior facilidade de relacionar uma letra com a outra para a formação das palavras, frases e textos.

Segundo as professoras, é necessário se trabalhar com as sílabas e a estruturação das frases, pois as sílabas como partes menores das palavras, permitem que, após o reconhecimento das partes separadas, facilita no momento de uma junção de todas as outras partes e, conseqüentemente, para a identificação do todo da palavra.

É possível perceber, baseados nas respostas das referidas professoras, uma valorização clara dos aspectos pré-linguísticos e das experiências no processo de alfabetização. Entretanto, apesar de refletirem a utilização do método sintético deixam claro a importância de integrar os textos no plano educacional, sendo que, uma das professoras afirma fazer uso de textos rimados e que estes contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e habilidade durante a aprendizagem, além de ser um momento lúdico e atrativo para as crianças.

5.2 Sobre os gêneros textuais: Aspectos Fundamentais

Sobre a utilização de gêneros textuais, ambas as professoras os consideram como fundamentais para o processo de alfabetização. Os gêneros mais mencionados por elas foram: textos que a professora “Sirius” usa em sala de aula que, segundo ela, são os contos e os poemas, porém, não necessariamente rimados, enquanto que, a professora “Alpha” diz fazer uso de textos como fábulas, HQs (histórias em quadrinhos), leitura de imagens, e outros textos rimados.

Então, está posto, neste sentido, que a diversidade textual é vista como um canal de ampliação das experiências de leitura. Os contos ganham destaque pelo envolvimento emocional, enquanto poemas e HQs favorecem o engajamento e a construção de sentido. Pontuando que durante o período de observação, esses textos citados pelas professoras, foram de fato trabalhados como parte do momento do ensino e da aprendizagem, tanto os textos que não contêm rimas, quanto os que contêm rimas, contendo assim, uma veracidade na fala das professoras.

5.3 Sobre a utilização das rimas: A semelhança dos sons

No que se refere às percepções da utilização da rima no processo de alfabetização e letramento, a professora “Sirius” esclarece fazer uso de outros tipos de texto que não são necessariamente rimados, na maioria deles, de fato nem o são. Respondendo se utiliza textos em suas aulas ela diz: “Sim: contos é um dos textos que eu mais gosto, é a questão dos contos, tem outros, né? Poemas também, mas eu prefiro os contos, que é mais..., dá mais emoção para a criança, a criança fica mais ligada”. Perceber-se, diante do relato, que a professora tem preferência por contos sem rimas, mas não nega sua importância e apenas indica preferência metodológica de ensino.

Já a professora “Alpha” reconhece que as rimas ajudam a trabalhar os sons das palavras, desenvolver a consciência fonológica e ampliar o vocabulário. Ela afirma: “Quando a gente trabalha a rima, a gente vai trabalhar os sons das palavras e eles vão buscar outras palavras com sons para que possa fazer sentido”. Portanto, a professora esclarece que o uso de textos com rimas, ajudam na identificação de palavras com sons semelhantes, momento este, presenciado durante o período de observação em sala de aula.

Depreende-se, por conseguinte, que a rima é percebida como um recurso para reforçar a consciência fonológica — habilidade essencial na alfabetização. Pois, a rima, mesmo não sendo central para todos as docentes, é valorizada por seu potencial de exploração sonora e rítmica, facilitando a associação entre sons e grafia.

Ao finalizar as entrevistas e em uma profunda reflexão, baseada nos dados das docentes e nas obras que fundamentaram esse trabalho, pode-se inferir que as professoras têm concepções pedagógicas alinhadas com uma visão sociointeracionista da alfabetização — aquela que inclui leitura com sentido, compreensão textual, e uso de gêneros variados.

As rimas aparecem como elemento complementar, valorizado especialmente por sua contribuição à consciência fonológica e à motivação lúdica dos alunos. Esse entendimento reforça que, para além dos métodos tradicionais, o uso criativo da linguagem (como as rimas, por exemplo) pode desempenhar um papel significativo na alfabetização, desde que alinhado às práticas e preferências dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a relevância da consciência fonológica para a alfabetização e essa para o processo educacional, este trabalho teve o intuito de compreender como a rima pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, visto que é a habilidade fundamental para o reconhecimento e manipulação dos sons da fala, bem como, a capacidade de codificar e decodificar as letras.

Para fundamentar esta pesquisa, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da temática, este trabalho se baseou nas obras de autores que investigam e buscam contribuir para pesquisas como esta, que trata da alfabetização e do letramento, bem como pesquisadores que trazem os textos rimados como um assunto relevante no contexto educacional.

Como resultado da intervenção do estágio, atrelado ao desejo de realização da pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, foram produzidos livros de poesias com a turma de período integral, baseados em textos rimados. Desta maneira foi comprovada, através da observação, trabalhos realizados e das respostas adquiridas nas entrevistas, que os textos podem ser um recurso valioso, sobretudo os textos contendo rimas, para o desenvolvimento da consciência fonológica, alfabetização e letramento.

Este trabalho faz parte de um desejo e curiosidade pessoal de investigar sobre este tema, devido à temática ter feito parte de toda a trajetória educacional, desde a infância, durante o processo de alfabetização até os dias atuais em que as rimas continuam presentes, através das poesias, brincadeiras e, principalmente, nas músicas.

Ressalta-se, portanto, que este trabalho não se encontra esgotado, pois esta é uma temática que merece muitos estudos, debates e reflexões. Para mais, destaca-se que as pesquisas realizadas, tanto nas obras, que aqui foram fundamentadas, quanto nas respostas das entrevistas com as professoras, foram de grande impacto para responder à questão fundamental deste texto: as rimas podem contribuir para o processo de alfabetização?

Ademais, faça-se votos de que outros pesquisadores e pesquisadoras busquem, na temática, uma inspiração para a realização de novas pesquisas que possam contribuir para a construção de ferramentas que possam auxiliar durante a

aprendizagem, sobretudo, da alfabetização, em que se inicia o processo de desenvolvimento para o ato da leitura e da escrita.

Então, depreende-se que, alternativas lúdicas e prazerosas para os educandos são cada vez mais necessárias, com fins de auxiliar no processo de alfabetização, razão pela qual, entende-se que a temática se mantém livre de esgotamento, podendo ser explorada com outras possibilidades de recursos, além da rima, para que as gerações futuras gozem de um desenvolvimento da leitura e escrita eficazes.

As aprendizagens realizadas ao longo do processo, validaram o meu interesse pelas Rimas e aumentou em mim o desejo de buscar meios de levar as rimas cada vez mais para o ambiente escolar, através das brincadeiras, poemas, músicas e até mesmo em disputas de rimas em gincanas e atividades que podem ser inseridas dentro ou fora da sala de aula, assim como os meus votos de que este trabalho não finalize aqui, mas que outras pessoas se interessem pela temática e busquem se aprofundar em novas pesquisas e novas descobertas para encontrar meios de inserir as Rimas nos planos de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016, Seção 1, p. 44.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1- 2, 1 ago. 2023.

COMO EDUCAR COM MÚSICA. **Os níveis de consciência fonológica para alfabetizar da maneira certa | Rô Andrade**. [Vídeo]. YouTube, 2022. Disponível em: <https://youtu.be/FaxQYzLwWBS?si=7VLwwJ7zODL9Ee1I>.

CONCEIÇÃO, Andreia Vieira da. Por entre parlendas, quadrinhas, cordéis e poemas: tecendo saberes em práticas de alfabetização e letramento. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)**, v. 1, n. 2, p. 339–359, dez. 2020.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho? Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, vol. 14, n. 2, p. 76–88, jul./dez. 2017.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. "Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)". In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11–28.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração**, 1995, p. 58.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitura**: novas perspectivas de análise. Campinas: Pontes, 1993.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. São Paulo: Cultura Acadêmica (UNESP), 2011.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz Leal (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita

alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Capítulo 2: “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?”, pp. 29–46.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil**. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 26 a 29 out. 2009. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009, p. 2124–2136.

PULIEZI, Sandra; DI AGUSTINI, Solange Fátima Andreassa. **Consciência fonológica e alfabetização**: avaliação, planejamento e intervenção. São Paulo: Instituto Ler Mais, 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes Editores, 2012. 329 p.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. p. 384.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020. 352 p.

WOLFF, Clarice Lehnem. **Descobrimos as rimas em poemas**: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. 2015. 285 f. Dissertação (Tese de Doutorado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. Qual sua compreensão sobre o que é alfabetização?
2. Qual sua compreensão sobre o que é letramento?
3. Quais os conhecimentos necessários a ser construídos pela criança para que ela possa se alfabetizar?
4. O que você entende por consciência fonológica?
5. Em sua opinião atividades com textos ajudam no processo de alfabetização?
6. Você utiliza textos para alfabetizar? se sim, quais gêneros textuais utiliza?
7. Você já utilizou ou utiliza textos com rimas para alfabetizar?
8. De que maneira você compreende que os textos rimados/ou com rimas podem contribuir para a alfabetização?
9. Os textos com rima que você utilizou/utiliza estão contidos no livro didático ou você utiliza outras fontes?
10. Você já participou de formações que abordam a utilização de rimas no processo de alfabetização?

APÊNDICE B- LIVRO “EMBARCANDO NAS RIMAS”



A Colmeia

Quem foi o primeiro que viu a colmeia?

Quero um pouco de mel

Para fazer uma geleia

Não sei se faço

de menta

ou se faço

de pimenta

me responde dona abelha

eu posso pegar o seu mel?

garanto que a minha geleia

ficará com gosto de céu!

Ana Clara

Maria Sophia

A Centopeia

Marina Colasanti

Quem foi que primeiro
teve a ideia
de contar um por um
os pés da centopeia?

Se uma pata você arranca
será que a bichinha manca?

E responda antes que eu esqueça
se existe o bicho de cem pés

será que existe algum de cem
cabeças?

A Ponte

A ponte era de pedra
passava carros por cima dela
Esses carros eram de luxo
mas o pneu era murcho

Ea um dia ele caiu
dentro do grande rio
Os carros de luxo ficaram presos
por causa do peso

Tinhom muitas pessoas nos carros
mas foram salvas
Eles foram ao hospital
E não ficaram mal

Depois foram para suas casas
Arrumaram suas malas
E se mudaram
E suas coisas levaram

Chegaram a Londres
E foram explorar a cidade
Arrumaram novos amigos
Conheceram os animais
Desenhando e espalhando suas artes

Daniel 3º Henrique José e outros

A Bailarina**Cecília Meireles****Esta menina****tão pequenina****quer ser bailarina.****Não conhece nem dó nem ré****mas sabe ficar na ponta do pé.****Não conhece nem mi nem fá****mas inclina o corpo pra cá e pra lá.****Não conhece nem lá nem si,****mas fecha os olhos e sorri.****Roda, roda, roda com os
bracinhos no ar****e não fica tonta nem sai do lugar.****Põe no cabelo uma estrela e um
véu****e diz que caiu do céu.****Esta menina****tão pequenina****quer ser bailarina.****Mas depois esquece todas as
danças,****e também quer dormir como as
outras crianças.**

O Urso

Bom dia senhor urso

Parece tão maduro

É trabalhador e esportado?

Você tá muito ocupado?

Está com cara de confuso

Pode fazer um discurso?

Ele é grande

Só precisa que onde

Vamos agora

mas se acalme

também se ame

Trago sua amora

Cinra Beatriz
e

KAROLINI

O Pinguim**Vinicius de Moraes****Bom dia, pinguim****Onde vai assim****Com ar apressado?****Eu não sou malvado****Não fique assustado****Com medo de mim****Eu só gostaria****De dar um tapinha****No seu chapéu jaca****Ou bem de levinho****Puxar o rabinho****Da sua casaca**

A Ponta Encantada

Eu sou feita de pedrinhas
 Pedrinhas mágicas. Viva
 Não há uma coisa no mundo
 Mais linda e perfeita

Eu sou de maninho
 Pra princesa do mundo encantado
 Eu abro com cuidado
 Para passar um cavalo

Eu abro com leveza
 Para passar o herdeiro princesa
 Eu abro com preguiça
 Para passar o artista

Só abro para gente
 Que diz a minha beleza é pura
 Pura e leve que se tem
 Uma pessoa leve, é pura

Eu sou muito linda
 Minha querida princesinha
 Eu sou muito preciosa
 Minha querida flor de rosa

Adora, Mary e Uirano

A Porta**Vinicius de Moraes**

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado

Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta

Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

A Casa da Poesia

A casa da poesia
sempre está cheia
de alegria
lá vive amigos
lá vive família

A casa tinha parede
a casa tinha Carpete
O carpete era amarelado
e meio esverdeado

Era bonita
Com muitas rimas
Na cozinha
habitava amor e vida

Era feita de esmeralda
Com muitas pedras delicadas
Não tinha carro de luxo
Porque ficava na rua dos bobos
Mas era feita muito perto
da casa do bobo
Perto do prédio
numero 0.

Murilo e Laura

A Casa	Ninguém podia
Vinicius de Moraes	Fazer pipi
	Porque penico
Era uma casa	Não tinha ali
Muito engraçada	
Não tinha teto	Mas era feita
Não tinha nada	Com muito esmero
	Rua dos Bobos
Ninguém podia	Número zero.
Entrar nela não	
Porque na casa	
Não tinha chão	
Ninguém podia	
Dormir na rede	
Porque na casa	
Não tinha parede	

O passarinho que tem a vida louca
 mais esperto do que maluco
 esse é retrato do passarinho
 que queria fumar cigarro
 tá aí um cara que não se mata
 vai para o mato comer cigarra
 Ele tem garra muito afiada
 Ele vai sempre fazer cãis no mato
 E nem pensa em bater as asas

Para ele é um bom negócio
 Ele vai sempre fumar cigarro
 Para a namorada dele não desconfiar
 Ele sempre sai com a namorada
 Ele vai pro bar para beber horinique
 Ele sai com os vira
 Ele pegou a MC Pipquinha.

A namorada do passarinho
 Terminou com ele
 Aí ele foi para a praia
 Aí surgiu um tubarão
 Aí ele tava bebendo 51
 Aí ele ficou bêbado
 E ele coçou o dedo
 na frente do tubarão
 E o tubarão comeu ele.

absurdo e Pipulo

O Cuco

Marina Colasanti

Mais esperto que maluco
este é o retrato do cuco.
Taí um que não se mata
pra fazer um pé-de-meia
e nem pensa em bater asa
pra construir a casa.

Para ele o bom negócio
é morar em casa alheia,
e do abuso nem se toca.
Os seus ovos, rapidinho,
põe no ninho do vizinho
depois vai curtir um ócio
enquanto a vizinha choca

Vida do Amor

- Tenho um amor
Ele é muito grande
Lindo e brilhante
Tão imenso e gigante
- Eu não vivo sem meu amor
Preciso de um abraço
E um carinho com ardor
Que não me dê consago
- Com você é mais divertido
meu coração depende de você
Sem você estou perdido
O meu lemquerer
- ~~Com~~ Com você tudo é possível
Contigo tudo é perfeito
Não existe o impossível
meu coração bate no peito
Que alegria minha
tu és minha sina
- meu querido, meu amor
Te dedico essa mensagem
Não vivo sem esse calor
Quero ver contigo uma paisagem
Que alegria minha
Tu és minha sina

Thaylla, VITÓRIA e Raquel

Canção do Exílio**Gonçalves Dias**

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar —sozinho, à noite—
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

O Pato fumante

O pato fumante andava na rua
Então ele se deparou com uma luta
Então ele pegou um cigarro e
estava de boa dentro do carro

E estava de boa
Perto da escola
Depois ele
Tomou uma cocacola

Emanuel Bempini Rodrigues da Silva

~~do~~ Manuel

A Égua e a Água

Cecília Meireles

A égua olhava a lagoa
com vontade de beber água.

A lagoa era tão larga
que a égua olhava e passava.

Bastava-lhe uma poça d'água,
Ah! mas só daqui a algumas
léguas.

E a égua a sede aguentava.



ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras

Prezada participante

Você está sendo convidada a participar do Trabalho de Conclusão de Curso da discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA Valéria Neres Leal, intitulado “Contribuições da rima para o desenvolvimento da consciência fonológica e alfabetização a partir da visão de professoras de uma escola pública municipal de Imperatriz-MA”, sob orientação do Prof. Dr. José Edilmar de Sousa.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as concepções das professoras de uma escola pública municipal de Imperatriz-MA sobre as possíveis contribuições da rima no processo de Alfabetização e Letramento.

Sua participação se dará por meio de uma entrevista e foco de uma observação da discente em questão. Sendo assim, sua participação nesse estudo é de forma voluntária e se você se sentir desconfortável, constrangida no decorrer das observações, e no decorrer da entrevista que serão realizadas e impliquem nas respostas dadas ou mesmo por motivos pessoais não esteja disposta em continuar participando, sinta-se à vontade para desistir do processo, pois terá autonomia para fazê-lo.

Sobre os respectivos aspectos ressaltamos que, são assegurados meios para que você tenha o direito de indagar, tirar dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados, permitir e conceder suas respostas ou não, além de sua vontade de permanecer ou não na pesquisa, mesmo que já tenha consentido sua participação.

A qualquer momento durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A entrevista será gravada, em aparelhos digitais, mas somente terão acesso à mesma a pesquisadora e seu professor orientador. Referente à publicação dos resultados desta

pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e todas as informações que permitam identificá-la serão omitidas.

Ao participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico com relação à temática. Dessa forma, para o avanço e construção desta, foram utilizados pressupostos teóricos e práticos para sustentar a pesquisa científica assim, propondo-se como um embasamento para outras pesquisas por intermédio dos seus resultados.

O termo apresenta-se expresso em duas vias, sendo uma destinada para o participante e outra para a pesquisadora; todas as páginas serão rubricadas pela participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável e assinadas ao final do referido termo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através dos seguintes contatos:

Pesquisadora: Valéria Neres Leal

Telefone: (99) 991045779

Endereço Eletrônico: valeria.leal@discente.ufma.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contatos: (98) 3272-8708 e-mail: cepufma@ufma.br.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome da participante

José Edilmar de Sousa