

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Isabel Moreira Rodrigues Guedes

O desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização

Belo Horizonte

2012

Isabel Moreira Rodrigues Guedes

O desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Marcilaine Soares Inácio
Gomes

Belo Horizonte

2012

Isabel Moreira Rodrigues Guedes

O desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

Aprovado em 07 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marcilaine Soares Inácio Gomes – Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a. Dr^a. Clenice Griffo – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

O Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Básica foi elaborado a partir do plano de ação desenvolvido na turma do 1º ano/1ºCiclo, cujo objetivo era contribuir para o desenvolvimento no processo da alfabetização, levando os alunos a observarem a pauta sonora e trabalharem com unidades do sistema fonológico, como rimas e terminações. As unidades fonológicas como sílabas e fonemas não são o foco deste trabalho. Contudo, há intenção de trabalhá-las posteriormente com a turma. Foi realizada uma sequência de diversas atividades, orais e escritas, com parlendas, histórias rimadas, jogos de escuta, jogos de rimas, o que tornou as aulas dinâmicas e prazerosas. O avanço no processo de alfabetização foi notório, durante e após as atividades realizadas. As atividades despertaram a atenção das crianças para a sonoridade das palavras, além de possibilitarem a ampliação de seu vocabulário e colaborarem para o avanço na leitura.

Palavras – chave: alfabetização, consciência fonológica, leitura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	8
3 LEITURA E ESCRITA.....	10
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	13
5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	15
5.1. Consciência fonológica e a alfabetização.....	16
6 PLANO DE AÇÃO.....	19
6.1 A escola.....	19
6.2 A turma.....	21
6.3 O problema.....	22
6.4 Justificativa.....	23
6.5 Objetivos.....	24
6.5.1 Objetivo Geral.....	24
6.5.2 Objetivos específicos.....	24
6.6 Proposta de trabalho	25
6.6.1 Metodologia.....	25
6.6.2 Grupo participante.....	25
6.6.3 Procedimentos.....	25
6.6.4 Resultado do plano de ação.....	29

7 CONCLUSÃO.....	30
REFERÊNCIAS.....	32
ANEXOS.....	35

1 INTRODUÇÃO

O plano de ação foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em uma turma do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Diante da importância de se trabalhar a consciência fonológica nas etapas iniciais do 1º ciclo da alfabetização, foi realizada uma avaliação diagnóstica e planejada uma sequência didática a ser desenvolvida com a turma.

De acordo com as pesquisas, há diferentes níveis de consciência fonológica, porém, devido ao curto tempo para o planejamento e execução do plano de ação, houve a necessidade de se fazer um recorte. Assim, o foco do trabalho foram as unidades fonológicas rimas e terminações de palavras.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o desenvolvimento da consciência fonológica nas etapas iniciais do 1º Ciclo, além de identificar e aplicar atividades que desenvolvam o reconhecimento das unidades fonológicas oferecendo aos alunos oportunidades de reflexão sobre a dimensão sonora das palavras.

2 LEITURA, ESCRITA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Vários autores analisam a relação entre a consciência fonológica, leitura e escrita. Dentre eles, Pestun (2005) afirma a relação de reciprocidade entre consciência fonológica e habilidade para leitura e escrita, ou seja, as habilidades metalinguísticas colaboram para aquisição da leitura e da escrita e o ensino destas últimas auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica.

Também a pesquisa desenvolvida por Júnior (2006) confirma essa relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, já que as crianças que foram submetidas ao trabalho com a consciência fonológica apresentaram avanços também na leitura e escrita.

De acordo com Adams *et al.* (2006), as pesquisas demonstram que a noção de que a linguagem falada é composta de sequências de pequenos sons não surge de maneira natural ou facilmente em seres humanos. A consciência de que a língua é composta desses pequenos sons é chamada de consciência fonêmica.

De acordo com Capovilla *et al.* (2004), a partir da década de 1970, vários estudos foram realizados e mostraram que dificuldades fonológicas e metafonológicas são capazes de anunciar possíveis dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os mesmos autores desenvolveram uma pesquisa com 54 crianças do ensino infantil e da 1ª série, com o objetivo de comparar o desempenho em habilidades fonológicas, visoespaciais e motoras com o desempenho em leitura e escrita, e assim, verificar, na educação infantil e nos anos iniciais da alfabetização, quais habilidades “são capazes de predizer o desempenho ulterior em leitura e escrita” (Capovilla *et al.*, 2004, p. 15).

Os resultados de sua pesquisa mostraram que “as habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho posterior em leitura e escrita, incluindo consciência fonológica, vocabulário, memória e sequenciamento” Além disso, os resultados fortalecem a hipótese do déficit

fonológico, na qual as dificuldades no processamento fonológico levam aos problemas de leitura e escrita (Capovilla *et al.*, 2004, p. 15).

Segundo Capovilla e Capovilla (2000) “a intervenção com treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas foi eficaz em melhorar os desempenhos em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e conhecimento de palavras de crianças com nível socioeconômico baixo”.

3 LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são dois processos que caminham juntos. Porém referem-se a conjuntos de habilidades diferentes. Para Soares (1995), o processo de aprendizagem da leitura na dimensão individual envolve um enorme conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, que varia da habilidade de decodificação até a capacidade de compreensão de textos. Além disso, a leitura se aplica a variados tipos de gêneros textuais que exigem diferentes leituras e interpretações. No que se refere à escrita, as habilidades e capacidades vão desde a transcrição de sons até a competência de comunicação escrita com um leitor. Como acontece com a leitura, na escrita também há uma variedade de gêneros textuais, que requerem do escritor habilidades e conhecimentos diversos.

O alfabetismo na dimensão social, ou letramento, para Soares (1995), é visto como uma prática social e não apenas pessoal.

O alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (SOARES, 1995, p. 10).

Soares (1995) acrescenta que há duas visões conflitantes sobre a dimensão social do alfabetismo, tornando-o mais complexo: a tendência progressista, “liberal” e a tendência radical, “revolucionária”.

Na tendência progressista, “liberal”, o alfabetismo “é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente em um determinado contexto social - deriva daí a expressão alfabetismo funcional” (SOARES, 1995, p. 10).

Ainda sobre o alfabetismo, Soares chama a atenção para a sua definição nos países de Primeiro Mundo: “o alfabetismo não é definido como um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas como uso dessas habilidades para responder às demandas sociais” (SOARES, 1995, p.11).

De acordo com Soares (1995), a tendência “radical” e “revolucionária” é contrária à primeira. Nesta perspectiva,

[...] as habilidades de leitura e escrita não são vistas como neutras, são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo ler e escrever, configuradas por processos sociais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar, valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 1995, p. 11).

Soares (1995) esclarece que, de acordo com essa tendência, as consequências do alfabetismo estão fortemente relacionadas com os processos sociais mais amplos, e é percebido como um instrumento ideológico.

A partir das reflexões de Soares (1995), observamos a complexidade de uma definição para o termo alfabetismo, que recebe conceituações diversas dependendo do momento histórico, da sociedade e da cultura analisada. Além disso, dentro de uma mesma sociedade, podemos encontrar variedade de práticas de leitura e escrita, dependendo dos contextos sociais, sexo, idade, profissão, entre outros.

De acordo com Ferreiro (2001), a escrita pode ser entendida como uma representação da linguagem ou como um código, o que implica em diferentes práticas pedagógicas. Para a pesquisadora, “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (FERREIRO, 2001, p. 12).

Emília Ferreiro (2001) afirma, ainda, que, ao se entender a escrita como um código de transcrição coloca-se, em primeiro lugar, a discriminação visual e auditiva, concentra-se no treino da discriminação, sem se questionar a natureza das unidades envolvidas. Mas, ao se compreender a escrita como uma representação, muda-se o foco do problema, que passa a ser a compreensão da natureza desse sistema.

A autora esclarece a importância de levarmos em conta a concepção que a criança tem sobre a escrita, ao invés de discutirmos qual é o melhor método a ser usado. Devemos buscar maneiras de introduzir as crianças na língua escrita, como um sujeito participante do processo e não somente como um observador (FERREIRO, 2001).

De acordo com Ferreiro (2001), há uma discussão sobre a ordem da introdução das atividades de leitura e escrita, e isso está vinculado à forma de se entender o ensino da língua escrita. Se o objetivo do ensino é o aprendizado de um código de transcrição, podemos dissociar o ensino da leitura e da escrita como aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas, esta

dissociação perde o sentido quando sabemos que a criança precisa compreender a estrutura do sistema de escrita, e para isso realiza tanto atividades de interpretação quanto de produção.

A autora questiona a maneira como são apresentadas as letras e palavras para as crianças: do mais “fácil” para o mais “difícil”, sendo que elas estão em contato com a língua escrita todo o tempo, e a elas expostos os mais variados tipos e estilos gráficos. A língua escrita é um objeto de uso social e as crianças, desde muito novas, já fazem uso delas (FERREIRO, 2001).

A autora nos alerta sobre o cuidado de não transformarmos a língua escrita em um objeto escolar e o professor em único informante. Precisamos valorizar as informações linguísticas que as crianças trazem de fora da escola, que usam em contextos sociais e, assim, contextualizar as informações escolares.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 2001, p. 40-41).

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Soares (2004) afirma que, mesmo com todas as contribuições que o construtivismo trouxe para a alfabetização, é importante perceber alguns equívocos, que podem nos ajudar a entender o que a autora chamou de desinvenção da alfabetização.

Segundo Soares (2004, p. 11), “privilegiando-se a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se a sua faceta linguística – fonética e fonológica.” Além disso, entendeu-se que os métodos de alfabetização eram incompatíveis com a perspectiva psicogenética. Acreditava-se, também, que apenas com o convívio intenso com materiais escritos, presentes nas práticas sociais, as crianças se alfabetizavam.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, p. 11).

Soares (2004) afirma, ainda, que resultados de avaliações de níveis de alfabetização têm levado a críticas a essa concepção construtivista, principalmente na falta de instrução direta e específica para a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico.

Em países como França e Estados Unidos, que são fontes de inspiração para a educação brasileira, os princípios construtivistas também foram questionados através de documentos e relatórios oficiais (SOARES, 2004).

De acordo com Soares (2004), nos Estados Unidos, as pesquisas mostraram que o desenvolvimento em consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema apresentaram implicações positivas para a aprendizagem da língua escrita.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são

processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis (SOARES, 2004, p. 14).

Na concepção “tradicional” de alfabetização, com os métodos analíticos ou sintéticos, Soares (2004) afirma que os processos de alfabetização e letramento se tornam independentes. A alfabetização é entendida como a aquisição convencional da escrita, a decodificação é entendida como aprender a ler, e a codificação é entendida como aprender a escrever – precedendo o letramento – contato com diferentes gêneros textuais e compreensão das funções sociais da escrita.

A autora ressalta a importância da distinção dos dois processos para se evitar enganos que possam levar à prevalência de um em detrimento do outro, sendo que os ambos possuem conhecimentos, habilidades e competências que requerem metodologias específicas para o seu desenvolvimento. Mas, é indispensável a conciliação do letramento e da alfabetização na aprendizagem da língua escrita.

Os processos de letramento e de alfabetização, de acordo com Soares (2004), além de distintos, possuem muitas facetas. Assim se, faz necessária uma reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas e metodologias, sem perdermos de vista suas especificidades, o que nos levará a selecionar os métodos de acordo com os objetivos que desejamos alcançar, além de considerarmos as características do grupo de crianças com o qual estamos trabalhando.

“[...] denomina letramento, de que são as muitas facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema- grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.” (SOARES, p. 15)

Soares (2004) ressalta, ainda, a necessidade de se reconhecer a alfabetização como um processo de apropriação do sistema da escrita, alfabético, ortográfico. Ela sugere que esse processo ocorra num contexto de letramento, ou seja, as crianças devem participar de eventos variados de leitura e escrita, desenvolver habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

De acordo com Morais (2006)

Consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. O funcionamento que as caracteriza é metalinguístico, porque o sujeito reflete sobre a própria língua, em lugar de usá-la para se comunicar e apenas alcançar os propósitos normais da vida cotidiana. E é fonológico porque opera sobre segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas) que estão no interior das palavras. [...] A consciência fonológica é, portanto, um tipo de reflexão metalinguística (MORAIS, 2006, v. 12, p.60).

Para Cavalheiro *et al.* (2010), a consciência fonológica é caracterizada pela capacidade de uma pessoa perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas e esses segmentos podem ser manipulados. Nas crianças pequenas, a consciência silábica, de rimas e aliterações é muito maior em relação à consciência de fonemas. Segundo as autoras, a consciência das sílabas e das palavras se desenvolve espontaneamente, enquanto a “consciência fonêmica necessita de experiências específicas, além da exposição aos conceitos de rima e aliteração” (CAVALHEIRO *et al.*, 2010,p. 1009)

Pestun (2005, p.407) também define a consciência fonológica como “uma habilidade metalinguística, isto é, a capacidade de refletir sobre a própria língua.” Para ela, a consciência fonológica é “a consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos (palavras, sílabas e fonemas) podem ser manipulados”.

Segundo Barrera e Maluf (2003, p. 492) “o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que a compõem”.

5.1 A consciência fonológica e a alfabetização

Morais (2006) considera que a consciência fonológica é um fator muito importante para o sucesso na alfabetização, mas não constitui condição suficiente para que o sujeito aprenda o sistema alfabético. Também não deve ser tratada como algo a ser desenvolvido antes de a criança ser alfabetizada. A consciência fonológica pode ser trabalhada antes e durante a alfabetização.

O autor afirma, ainda, que os ritmos de desenvolvimento da consciência fonológica dependem das oportunidades dadas ao aluno para refletir sobre as palavras, observando não somente o seu significado, mas sua dimensão sonora. Por isso, é interessante que desde a Educação infantil sejam desenvolvidas atividades que levem as crianças a refletirem sobre as rimas, a contar as sílabas, a identificar palavras que comecem com a mesma sílaba (MORAIS, 2006).

De acordo com Pestun (2005), a Educação Infantil pode ser o momento adequado para o trabalho com as habilidades metafonológicas que também facilitariam ulterior aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para Pestun (2005), a consciência fonológica é desenvolvida progressivamente pelas crianças, de acordo com suas experiências lúdicas e as instruções formais. Os estudos atuais mostram que o domínio fonológico influencia o processo de aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos.

Pestun (2005) acrescenta que as pesquisas têm evidenciado a importância da instrução formal no sistema alfabético, para o desenvolvimento de alguns níveis de consciência fonológica considerados mais complexos, como é o caso da análise fonêmica.

Para Capovilla *et al.* (2004), no currículo escolar, é importante considerar as atividades que trabalhem o desenvolvimento das habilidades fonológicas, de vocabulário, consciência fonológica, memória e sequenciamento, tendo em vista, que são habilidades que instrumentalizam as crianças na aquisição de leitura e escrita.

Atualmente, como acrescentam Barrera e Maluf (2003), muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da consciência fonológica e suas relações com o desempenho da leitura e escrita, parecem concordar em que há uma relação interativa, entendendo que os dois fatores se influenciam.

Dessa forma, embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva os aprendizes a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a este processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades supra-segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização (BARRERA, MALUF, 2003, p. 493).

As autoras argumentam que, apesar de algumas habilidades de análise da fala em unidades silábicas ou rimas se desenvolverem através de experiências informais, o grande número de alunos com baixo desempenho na alfabetização tem levado muitos autores a apoiarem “a sistematização de atividades pedagógicas visando desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica no início do processo de alfabetização, de modo a facilitar a aquisição da linguagem escrita” (BARRERA, MALUF, 2003, p. 493).

A pesquisa desenvolvida por Barrera e Maluf (2003) teve como objetivo investigar a influência das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita. “A hipótese de trabalho que norteou a pesquisa foi de que a presença de níveis mais elevados das habilidades metalinguísticas no início da alfabetização seria preditora de melhor desempenho na aquisição inicial da linguagem escrita” (BARRERA, MALUF, 2003, p. 493).

A partir de resultados obtidos com a habilidade de consciência fonológica, Barrera e Maluf (2003) confirmaram a hipótese de que esta habilidade possui um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois apresentou maior correlação com a aquisição da leitura e escrita. As crianças que mais avançaram na leitura e na escrita foram aquelas que no início da alfabetização (1ª série) estavam em níveis superiores da consciência metalinguística, principalmente nos aspectos fonológicos e sintáticos.

As autoras Barrera e Maluf (2003) sugerem aos educadores, da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental, que desenvolvam atividades pedagógicas voltadas para a reflexão dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral.

6 PLANO DE AÇÃO

6.1 A escola

A Escola Municipal Sobral Pinto, localiza-se no bairro Conjunto Paulo VI, na regional Nordeste de Belo Horizonte. Ela oferece o Ensino Fundamental, no 1º e 2º turnos e Educação de Jovens e Adultos, no 3º turno. A sua estrutura física é organizada da seguinte forma:

- 2 prédios com dois andares;
- 14 salas de aula;
- 1 sala de secretaria;
- 1 sala de professores;
- 2 salas de coordenação;
- 1 sala de direção;
- 1 sala de mecanografia;
- 2 banheiros para professores e funcionários;
- 2 banheiros para os alunos (masculino e feminino);
- 2 quadras;
- 2 vestiários (masculino e feminino);
- 2 laboratórios de informática;
- 1 cantina;
- 1 biblioteca;
- 1 auditório.

O Projeto Político Pedagógico está em construção há alguns anos, mas ainda não há um documento oficial. O trabalho pedagógico é planejado e desenvolvido por uma equipe compromissada com a Educação, que busca levar um ensino de qualidade para as crianças, adolescentes, jovens e adultos daquela comunidade.

Cada professor planeja suas aulas de acordo com as Proposições Curriculares da Secretaria Municipal de Educação - Smed BH, visando alcançar os objetivos propostos para o ano/ ciclo de sua turma. A coordenação pedagógica auxilia os professores com sugestões de atividades, livros e passeios. Também discutimos o desenvolvimento pedagógico e disciplinar das turmas, tentando sempre encontrar soluções.

A equipe se reúne, quinzenalmente, quando há oficinas pedagógicas para os alunos. Nestas reuniões, discutimos questões que exigem a presença de todos, planejamos atividades coletivas para as datas comemorativas e compartilhamos atividades e projetos.

A direção, a coordenação e os professores buscam a participação e envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. Promovemos reuniões para a entrega do kit escolar, dos boletins e, quando é necessário, chamamos a família para uma conversa individual sobre o aluno. Acreditamos que a parceria entre escola e família é fundamental para que as crianças tenham sucesso nos estudos.

Todas as turmas têm um horário agendado, semanalmente, na biblioteca e na sala de informática. Acreditamos que esses ambientes auxiliam no processo de alfabetização e letramento. Os alunos necessitam, desde pequenos, adquirir o hábito de frequentar esses espaços para que possam extrair deles todos os benefícios oferecidos.

A escola foi construída no final do bairro e para se chegar até ela é necessário subir vários morros bastante íngremes, o que torna o acesso difícil. Por este motivo, muitas famílias optam por matricular seus filhos em outras escolas de mais fácil acesso. Como consequência, nossa escola possui poucos alunos, em média 20 por turma. Já realizamos várias reuniões com a empresa de ônibus e com a Smed, mas ainda não encontramos uma solução.

6.2 A turma

Os nossos alunos pertencem a uma comunidade carente com grande risco social, onde o tráfico de drogas e a violência são presentes. Muitas vezes, percebemos o medo nos seus rostinhos ao relatarem algum acontecimento violento na comunidade. Todos se mostram apreensivos.

No ano de 2011, trabalhei com a turma do 1º Ano / 1º Ciclo, minha primeira turma de alfabetização na Rede Municipal. A turma era formada por 7 meninas e 7 meninos totalizando 14 alunos, sendo que 2 eram infrequentes.

A turma necessitava de um intenso trabalho com as regras de convivência, pois alguns demonstravam dificuldade em respeitar os outros colegas, de falar baixo, de se concentrar para realizar as atividades e de ouvir.

As crianças eram falantes, curiosas e muito animadas. Participavam das aulas com suas opiniões, relatos e questionamentos. Elas estavam muito empolgadas com o processo de leitura e escrita, gostavam de jogos e músicas e de realizar as atividades em sala de aula. Também apreciavam a leitura de diversos gêneros textuais.

6.3 O problema

No início do ano letivo de 2011, conversei com as crianças e percebi que a experiência escolar era variada, pois algumas frequentaram a Educação Infantil e outras não. Realizei um diagnóstico escrito e observei que a maioria sabia escrever o primeiro nome e duas delas sabiam escrever o nome completo. As crianças diferenciavam a escrita do desenho e dos números, conheciam várias letras do alfabeto. Na leitura, não conseguiam identificar todas as letras do alfabeto e não faziam a relação grafema-fonema. Elas gostavam muito de ouvir histórias e contar casos.

Ao avaliar o período de fevereiro a junho de 2011, percebi o avanço de cada aluno. De acordo com o diagnóstico feito em junho, as crianças estavam no nível pré-silábico e silábico. Percebi que havia oscilações nesse processo, várias já estavam mais seguras na escrita do nome completo. Assim, trabalhei com a turma em duplas para que um ajudasse o outro na realização das tarefas e assim eles também compartilhavam os saberes.

Constatei a necessidade de um intenso trabalho com a consciência fonológica, e decidi planejar atividades que oferecessem oportunidades para que as crianças refletissem sobre os sons das palavras.

6.4 Justificativa

Como a turma estava no início do processo de alfabetização, queria identificar as atividades que poderia desenvolver para que reconhecessem unidades fonológicas como rimas e terminações de palavras.

Acreditava que seria importante pesquisar e intervir com essas atividades, porque para aprender a ler e escrever com segurança é necessário que a criança perceba e entenda o funcionamento das unidades sonoras-fonemas.

6.5 Objetivos

6.5.1 Objetivo Geral

- Investigar o desenvolvimento da consciência fonológica nas etapas iniciais do 1º ciclo.

6.5.2 Objetivos específicos

- Definir o que é consciência fonológica
- Identificar e aplicar atividades que desenvolvam o reconhecimento das unidades fonológicas como rimas e terminações de palavras.
- Criar oportunidades para a reflexão sobre as palavras, examinando sua dimensão sonora.

6.6 Proposta de trabalho

6.6.1 Metodologia

As atividades foram desenvolvidas durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2011 e nos meses de fevereiro a abril de 2012.

De acordo com as avaliações realizadas em fevereiro, observei que seria importante dar continuidade às atividades do plano de ação em 2012, pois o período trabalhado em 2011 não foi suficiente para o desenvolvimento de todas as atividades planejadas.

6.6.2 Grupo participante

O plano de ação foi aplicado com o mesmo grupo de alunos, do 1º ano/1º ciclo, no final do ano de 2011 e início de 2012. O grupo de alunos observado é composto por 12 crianças, na faixa etária de 7 a 9 anos.

Para o desenvolvimento do plano de ação foram utilizados cartazes, textos, atividades, parlendas e jogos.

6.6.3 Procedimentos

Para iniciar o trabalho, as crianças fizeram uma avaliação diagnóstica para verificação do conhecimento prévio sobre rimas e terminações de palavras.

Fizeram parte da avaliação as brincadeiras “Lá vai a barquinha carregadinha de...” e “Macaco mandou falar palavras começadas com ba...”. A primeira brincadeira tinha como finalidade que a criança percebesse palavras que rimassem com a palavra com a qual começava a brincadeira, por exemplo: balão. Na segunda, a criança precisava estar atenta à sílaba inicial da palavra.

Para Adams *et al.* (2006), o que nos desafia como professores é encontrar formas de levar as crianças a observarem os fonemas, descobrirem sua existência e a perceberem que é possível separá-los. As autoras sugerem que atividades que envolvam rimas, ritmo, escuta e sons são fundamentais para se alcançar esse objetivo.

Foram realizadas sequências de atividades como parlendas, cantigas, jogos com rimas, jogos de escuta e atividades escritas.

1º dia	Atividade de avaliação. (ANEXO A)
2º dia	Parlenda: A vaca amarela. Leitura coletiva do texto escrito no quadro. Entregar a parlenda digitada para as crianças, pedir que leiam novamente. Colorir as palavras que apresentam as mesmas terminações.
3º dia	Continuação da parlenda: A Vaca amarela. Atividade de reflexão sobre as rimas. Perguntar para as crianças que outras palavras elas conhecem que tenham a mesma terminação. Escrever as palavras no quadro.
4º dia	Continuar as atividades de reflexão sobre as terminações e rimas. (ANEXO B)
5º dia	Jogo de escuta: Ouvindo sons. (ANEXO C) Atividade digitada para as crianças realizarem no caderno. (ANEXO D)
6º dia	Jogo com rimas

	<p>Leitura de parlendas para a identificação das rimas.</p> <p>Brincando com parlenda: Rei, capitão... (ANEXO E)</p>
7º dia	<p>Conclusão da atividade anterior.</p> <p>Jogo de escuta: ouvindo sequências de sons. (ANEXO F)</p>
8º dia	<p>Leitura coletiva e individual da parlenda: Corre gato.</p> <p>Atividades com a parlenda. (ANEXO G)</p>
9º dia	<p>Jogo de escuta: Gato, mia. (ANEXO H)</p> <p>Atividade: trabalhando rimas.</p>
10º dia	<p>Jogo de escuta: Sussurre seu nome. (ANEXO I)</p>
11º dia	<p>Jogo com rimas: Enfatizando a rima por meio do movimento. (ANEXO J)</p>
12º dia	<p>Atividades com a parlenda: Pé de cachimbo. (ANEXO K)</p>
13º dia	<p>Jogo com rima: Histórias rimadas. (ANEXO L)</p> <p>Leitura de várias parlendas.</p>
14º dia	<p>Avaliação da consciência fonológica. (ANEXO A)</p>
15º dia	<p>Atividade de leitura e escrita com parlenda. (ANEXO M)</p>
16º dia	<p>Atividade com rima. (Anexo N)</p>
17º dia	<p>Avaliação da consciência fonológica (ANEXO A)</p>
18º dia	<p>Jogo de escuta: Gato, mia.</p> <p>Atividade de escrita. (ANEXO O)</p>
19º dia	<p>Jogos com rimas: Histórias rimadas.</p> <p>Atividade de escrita. (ANEXO P)</p>

20º dia	Senhor caçador. (ANEXO Q)
21º dia	Jogos com rimas: Rima de palavras. Atividade escrita. (ANEXO R)
22º dia	Jogo de escuta: telefone sem fio. (ANEXO S) Leitura: História rimada, atividade escrita.
23º dia	Você sabe rimar? Atividade escrita. (ANEXO T)
24º dia	Jogo de escuta: Sem sentido. (ANEXO U)
25º dia	Jogo de escuta: Telefone sem fio. (ANEXO S)
26º dia	Jogo com rimas: Este navio está levando um(a). (ANEXO V)
27º dia	Senhor caçador. (ANEXO Q)
28º dia	Jogo com rimas: Histórias rimadas. (ANEXO P)
29º dia	Jogo de escuta: Sem sentido. (ANEXO U)
30º dia	Jogo com rimas: Histórias rimadas (ANEXO L)
31º dia	Jogo de escuta: Senhor caçador (ANEXO Q)
32º dia	Avaliação da consciência fonológica. (ANEXO A)

6.6.4 Resultado do plano de ação

O plano de ação foi realizado com a turma do 1º ano e no início do 2º ano. De acordo com Moraes (2006, v. 12, p.60) “o desenvolvimento da “consciência fonológica” está vinculado ao aprendizado do sistema da escrita alfabética.” Assim, planejei e organizei todas as atividades do plano de ação conciliando com as outras atividades para aquisição das capacidades e habilidades esperadas para a turma.

Ao longo do desenvolvimento de cada atividade em sala de aula, percebi que as crianças gostavam e apreciavam mais as palavras ouvidas e lidas. Os jogos de escutas, jogos com rimas e as histórias as deixavam encantadas e atentas à sonoridade das palavras. Por várias vezes, eu dizia uma frase que rimava, eles percebiam e diziam: “oh! Professora, rimô!”

Percebo que através deste trabalho o aprendizado e o desenvolvimento da turma foram consideráveis. Com as parlendas, histórias rimadas, jogos de escuta, jogos de rimas foi possível desenvolver um trabalho dinâmico, divertido e prazeroso. Estas atividades proporcionaram o desenvolvimento da audição das crianças para a sonoridade das palavras, a ampliação do vocabulário e possibilitaram que se atingissem os objetivos propostos no plano de ação.

7 CONCLUSÃO

Para Adams *et al.* (2006, p. 20), “as avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura”.

Para a implementação do plano de ação foram selecionadas várias atividades, conforme anexos. Como a turma é muito falante e inquieta, achei interessante desenvolver os jogos de escuta sugeridos por Adams *et al.* (2006), pois através deles as crianças são levadas “a ouvir ativa, atenta e analiticamente” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 37).

Trabalhamos com diversas parlendas com as quais as crianças já estavam familiarizadas e outras ainda desconhecidas. Elas se envolveram nas atividades com muita boa vontade e alegria. Com algumas parlendas demonstraram mais dificuldades na concentração e na percepção das rimas. Várias atividades foram repetidas, não somente pelas dificuldades apresentadas no processo, mas também por solicitação das crianças.

De acordo com Adams *et al.* (2006), a maioria das crianças é bastante sensível às rimas. Então, os jogos com rimas são importantes na iniciação dos trabalhos com a consciência fonológica. Eles direcionam a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, fazendo com que elas percebam a estrutura das palavras, o seu significado e as mensagens.

As crianças se envolveram com as atividades orais e escritas que possibilitaram também o trabalho com o respeito mútuo, pois, durante o desenvolvimento das atividades orais, os alunos aguardavam sua vez de falar, auxiliavam os colegas e evitavam as críticas aos que apresentavam mais dificuldades.

O trabalho com a consciência fonológica foi interessante e rico para o aprimoramento do meu trabalho como professora, pois, ao buscar o aprofundamento do assunto pude incrementar meu trabalho com atividades mais criativas, que

facilitaram o processo de desenvolvimento da consciência fonológica e de outras habilidades a ela interligadas que ocorrem durante o processo de aprendizagem.

Observei que a consciência silábica é realmente desenvolvida com mais rapidez que a consciência fonêmica, o que vai de encontro ao que Pestun (2005, p. 411) constatou em sua pesquisa, ou seja, “existem diferentes níveis de consciência fonológica, ou seja, primeiro desenvolve-se a consciência da sílaba e, posteriormente, a consciência do fonema”

Acredito que o trabalho com a consciência fonológica facilita o processo da leitura, pois a turma apresentou um grande avanço neste aspecto, após o início das atividades com o foco na consciência fonológica.

A leitura das histórias rimadas foi uma atividade muito rica. Os alunos se encantavam com cada história, ouviam as rimas com atenção, às vezes se confundiam, ajudavam os colegas com mais dificuldades. Hoje, estão mais seguros e confiantes.

Entendo que este trabalho foi válido e que é só o início do processo de alfabetização. Darei continuidade à reflexão sobre as outras unidades fonológicas não abordadas neste trabalho, como por exemplo, os fonemas. O desenvolvimento da consciência fonêmica é também uma capacidade a ser trabalhada, com papel importante na aquisição da leitura e da escrita e uma necessidade, conforme constatado nas avaliações realizadas com os alunos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre, RS. Artmed, 2006. Adaptação à língua portuguesa: LAMPRECHT, Regina Ritter; COSTA, Adriana Corrêa. 215p.

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. Consciência Fonológica- Atividades Práticas. Rio de Janeiro, RJ, Revinter, 2003. 101p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* Capacidades da Alfabetização. Volume 2. Belo Horizonte. Ceale / FaE / UFMG, 2005. 96p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* Avaliação Diagnóstica da Alfabetização. Volume 3. Belo Horizonte. Ceale/FaE/UFMG, 2005. 88p.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da Primeira série do Ensino Fundamental. Psicologia: Reflexão e crítica. Vol. 13. n.1. Porto Alegre. 2003, vol. 16, no. 13. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 09 junho de 2012.

BERNARDINO JÚNIOR, José Antonio; FREITAS, Fabiana, Rego; SOUZA, Deisy G. De; MARANHE, Elisandra André; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidade de consciência fonológica. Revista brasileira de Educação Especial, 2006, v.12, n.13. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 09 junho de 2012.

CAPOVILLA, Alessandra, G.S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio- econômico. Psicologia: Reflexão e crítica. Vol. 13. n.1. Porto Alegre. 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 09 junho de 2012.

CAPOVILLA, Alessandra, G.S.; Gutschow, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e

escrita. *Psicologia: Teoria e prática*, 2004, v.6, n.2. Disponível em: www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp. Acesso em: 09 junho de 2012.

CAVALHEIRO, Laura Giotto; SANTOS, Michele Santana dos; MARTINEZ, Poliana Carvalho. Influencia da consciência fonológica na aquisição de leitura. *Revista CEFAC.*, 2010, vol.10, n.6. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 09 junho de 2012.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª Edição. São Paulo. Editora: Cortez, 2001. Coleção Questões da nossa época, v. 14. 104p.

MORAIS, Arthur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. Jul./Ago., 2006, v.12, n. 70.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos psicologicos*. Natal, Dez 2005, vol.10, no.3. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 09 junho de 2012.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: XVII Reunião Anual da ANPED, n. 0, 1995, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased0.htm. Acesso em: 09 junho de 2012.

SOARES, Magda Becker. Letramaneto e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. 1995, n. 0. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm. Jan /Fev /Mar /Abr. 2004, n. 25. Acesso em: 09 junho de 2012.

AROEIRA, Maria Luísa Campos; SOARES, Maria Inês Bizzotto. *A mágica das letras: alfabetização e letramento de A a Z*. 4ª edição. BH. Editora: FAPI, 2004, v.2. 240 p.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. Para casa ou para sala? Proposta didática de alfabetização- Edição do professor. Nível silábico alfabético: Educação infantil e Ensino Fundamental. S.P. Editora: MUCÉDULA & CIA, 2007, V.4.127p.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. Para casa ou para sala? Proposta didática de alfabetização- Edição do professor. Nível alfabético: Educação infantil e Ensino Fundamental. S.P. Editora: MUCÉDULA & CIA, 2007, V.6.127p.

ANEXOS

ANEXO A

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____

DATA: _____

Fonte: Coleção Instrumentos da Alfabetização. Vol. 3. Ceale

- 1) Realizar oralmente a atividade lúdica “Lá vai a barquinha carregadinha de...”, pedindo para cada criança da turma ou do grupo completar a frase com as palavras terminadas em –ão, eza, -ol, -inha, etc.
- 2) Realizar oralmente atividades lúdicas como macaco mandou... falar só palavras começadas com...
- 3) Ler as sequências de palavras para os alunos e pedir que identifiquem a palavra que não termina com os mesmos sons ou rimas.

1- Sapateira – torneira – bola – cadeira

2- Coração – limão – banana- sabão

3- Panela – colher – janela – canela

- 4) Ler para os alunos cada par de palavra e pedir que digam quais pares combinam.

1- Gato- cachorro

2- Anel- chapéu

3- Borracha – lápis

4- Meia - areia

5- Pão – café

6- Limão – chão

7- Uva- luva

8- Sapato – pé

- 5) Pedir que as crianças digam uma palavra parecida com a palavra que vai ser falada.

Pão

Boneca

Cadeira

- 6) Ler para os alunos cada par de palavras e pedir que indiquem os pares que começam com o mesmo som.

1- Chinelo – chave

5 - Meia - sapato

2- Abacate – amarelo

6 - Macaco - menino

3- Arroz – feijão

7 - Lua - rua

4- Sabonete – cidade

8 - Faca - formiga

ANEXO B

- 1) Escrever em um cartão a palavra BOLA e prestar atenção nas palavras que o adulto falar com a terminação OLA. Toda vez que for falada uma palavra com esta terminação, as crianças devem bater palma.

	BOLA		
BALA		FALA	TELA
MALA		BELA	AMARELA
TAPETE		MULHER	RODA
MOLE		COLA	ROLA

- 2) Falar palavras que rimem com:

PULA
BOTA
MOLE

- 3) Pintar de verde as três últimas letras das palavras nos quadros.
Observar que apresentam a mesma terminação.

AMARELA	ARABELA	BELA
----------------	----------------	-------------

- 4) Fazer o mesmo do exercício anterior. Pintar de amarelo:

BOLA	ROLA	COLA
-------------	-------------	-------------

1

¹ Fonte: ALMEIDA; DUARTE. 2003, P.19 (adaptado)

ANEXO C

Jogo de escuta²

Ouvindo sons

Objetivo: Possibilitar que as crianças explorem seu poder de escuta e pratiquem sua atenção em determinados sons de seu interesse.

Materiais necessários: Gravações de diversos sons (opcional)

Aparelho de som (opcional)

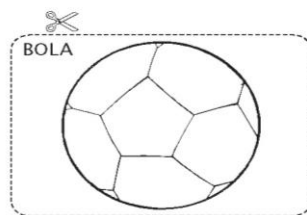
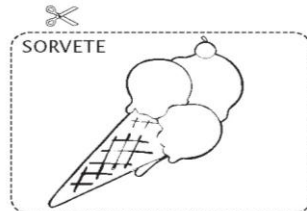
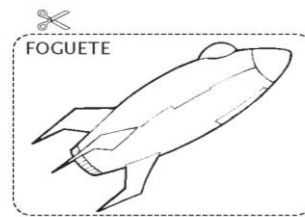
Atividade: Antes de começar, fale sobre a diferença entre escutar com os olhos fechados e abertos. A seguir, peça às crianças que se sentem de olhos fechados e somente escutem por alguns instantes. Depois de alguns minutos, convide-as para citar alguns sons que tenham ouvido. Rapidamente, as crianças irão aprender a ouvir com atenção.

² Fonte: ADAMS *et al.*, 2006,p.38 (adaptado)

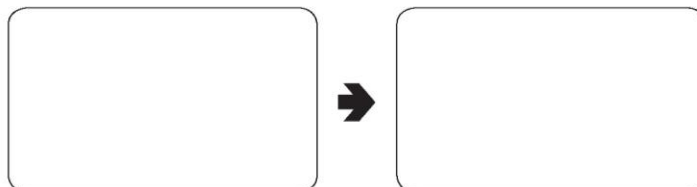
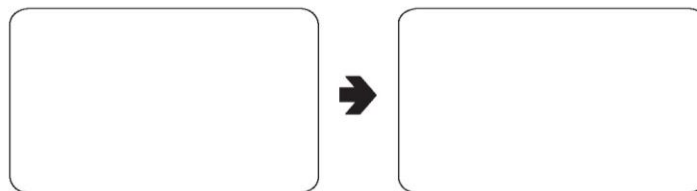
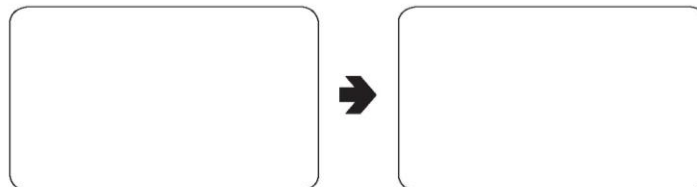
ANEXO D

³ ATIVIDADE

PARA VOCÊ PINTAR, RECORTAR E COLAR NA PÁGINA SEGUINTE.



COLOQUE, LADO A LADO, AS FIGURAS CUJOS NOMES **TERMINAM COM O MESMO SOM.**



³ Fonte: RIBEIRO, 2007, 28,29.

ANEXO E

⁴Jogo com rimas

Poesias, canções e versos

Objetivo: Usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons da fala.

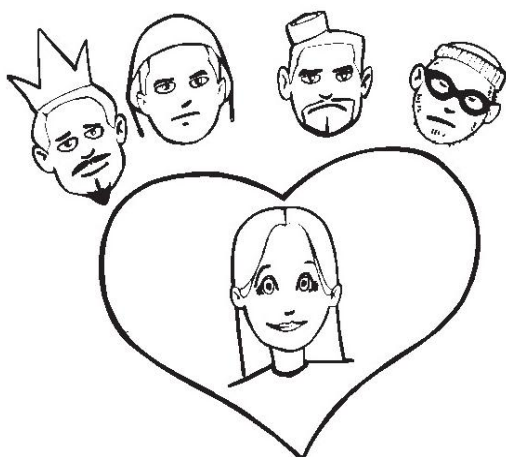
Materiais necessários: Livros de poesias ou canções que rimam

Atividade: Ao introduzir um novo poema ou canção, leia-o ou recite-o antes para as crianças, enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas. A seguir, relendo verso por verso, as crianças devem repetir cada uma delas em uníssono. Para que possam ouvir e aprender as palavras, o ritmo deve ser lento e deliberado inicialmente, ganhando velocidade aos poucos, à medida que as crianças adquirem domínio.

⁴ Fonte: ADAMS *et al.* , 2006, p.52 (adaptado)

BRINCANDO COM PARLENDAS!

LEIA E DIVIRTA-SE COM ESTA PARLENDA.



REI, SOLDADO
CAPITÃO, LADRÃO.
MOÇA BONITA
DO MEU CORAÇÃO.

BRINQUE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR DE MARCHAR COMO SOLDADO, FALANDO, COM RITMO, A PARLENDA.

REPRESENTE A PARLENDA COM DESENHOS.

⁵ Fonte: RIBEIRO, 2007, p.77.

ANEXO F

Jogo de escuta

⁶Ouvindo a sequência de sons

Objetivo: Desenvolver as habilidades de memória e atenção para pensar sobre as sequências de sons.

Materiais necessários: Objetos que façam sons interessantes e característicos. Alguns exemplos: abrir a janela ou gaveta, amassar papel, apitar, apontar o lápis, arranhar, assoar o nariz, assobiar, assoprar, bater com os pés, bater o martelo, bater palmas etc.

Atividade: Neste jogo, as crianças são desafiadas, inicialmente, a identificar sons individuais e, a seguir, identificar cada um em sequência deles. As crianças devem cobrir os olhos com as mãos, enquanto você produz um som conhecido, como fechar a porta, tossir ou tocar uma tecla do piano. Ouvindo com atenção e sem espiar, elas devem tentar identificar o som. Quando entenderem o jogo, produza dois sons, um após o outro. Sem espiar, elas devem apontar quais são os dois sons em sequência, dizendo: Havia dois sons, primeiro ouvimos um_____ e depois ouvimos um_____”.

⁶ Fonte: ADAMS *et al.* , 2006, p.40,41 (adaptado)

ANEXO G

⁷ATIVIDADE



Atividade

- 1) Pedir que as crianças leiam a parlenda individualmente.
- 2) Ler em duplas e observar as rimas.
- 3) A professora escreve a parlenda no quadro com todas as palavras.
- 4) Fazer a leitura coletiva da parlenda.
- 5) Conversar com as crianças sobre as rimas.
- 6) Quais outras palavras que vocês conhecem que rimam com estas palavras do texto?

⁷ Parlenda disponível no site: http://lureduca.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html. Autor desconhecido.

ANEXO H

Jogo de escuta

⁸Gato, mia

Objetivo: Estimular a disposição das crianças para escutar de forma sensível e atenta.

Atividade: Este jogo destina-se a ajudar as crianças a localizar a fonte de um som apenas escutando. Faça com que sentem quietas, em círculo. Uma delas de olhos vendado, deve sentar-se no centro do círculo. Enquanto isso, pede-se que outra faça o papel de “gato”. O “gato” vai a uma parte da sala e mia. A criança que está no centro do círculo deve tentar apontar para o “gato”. O objetivo é indicar de que parte da sala o som está vindo.

Quando a criança no meio do círculo tiver descoberto de onde em o som, a que estiver se escondendo vai para o meio da sala e, então, é escolhido um novo “gato”.

⁸ Fonte: ADAMS *et al.* , 2006, p.42 (adaptado)

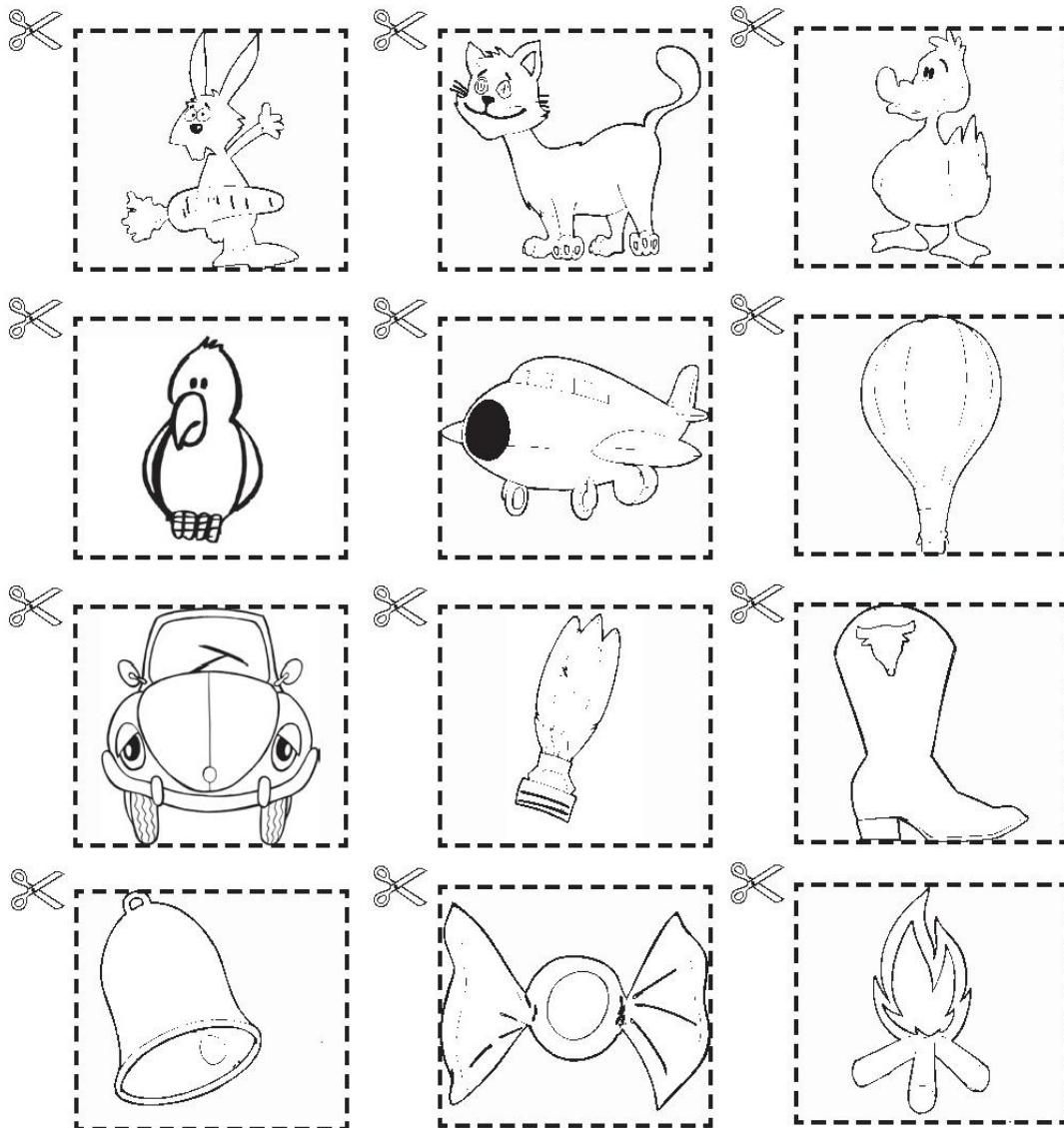
TRABALHANDO RIMAS


Leia e complete estes versinhos com os desenhos que rimam, eles estão na página 28. É só recortá-los e colar.

VOU LEVAR MINHA CADEIRA PARA PERTO DA

VAI VOANDO PARA O SEU NINHO O ALEGRE

ANA QUER A BONECA, E BEATRIZ A



NO SEU  cole os desenhos que sobraram e escreva os seus nomes, classificando-os em grupos:

- Animais
- Objetos pessoais
- Meios de transporte
- Outros

⁹ Atividade

⁹ Fonte: RIBEIRO, 2007, p. 27, 28.

ANEXO I

Jogo de escuta

¹⁰Sussurre seu nome

Objetivo: As crianças devem identificar um som específico a partir de muitos sons semelhantes que escutarão ao mesmo tempo.

Materiais necessários: Venda para os olhos

Atividade: Escolha uma criança (o “ouvinte”) e dirija-se com ela para a outra parte da sala onde, juntos, vocês possam escolher em segredo o nome de alguma outra criança da sala de aula. A seguir, vende os olhos do “ouvinte”.

Enquanto isso, todas as outras crianças ficam de pé, em um círculo, sussurrando seus próprios nomes. O “ouvinte” é guiado em torno do círculo pelo adulto, escutando, em busca do nome que foi escolhido. Ao ouvi-lo, o “ouvinte” abraça aquele que falou.

¹⁰ Fonte: ADAMS *et al.* , 2006, p.45

ANEXO J

Jogo com rimas

¹¹Enfatizando a rima por meio do movimento

Objetivo: Concentrar a atenção das crianças na rima

Atividade: As crianças devem sentar-se em círculos com ambas as mãos fechadas à frente. Enquanto todos cantam a música, a pessoa que é “escolhida” movimentar-se em torno do círculo e (suavemente) marca com batidas as palavras, primeiro na mão direita e depois na mão esquerda de cada criança. Uma criança cuja mão seja batida na última palavra, ou na palavra que rima de cada verso (ou seja, em uma das palavras mágicas) deve colocar essa mão nas costas. Assim que esconder ambas as mãos, a criança estará fora. A última que permanecer com uma das mãos ainda à frente torna-se a “escolhida”.

¹¹ Fonte: ADAMS *et al.* , 2006, p.54 (adaptado)

ANEXO K

Rima

OBJETIVOS

1. Chamar atenção da criança para a existência de palavras que terminem com o mesmo som, oralmente.
2. A partir de perguntas do adulto, levar a criança a buscar palavras que rimem dentro do próprio repertório lingüístico.

MATERIAL

Pé de cachimbo

De Maria Regina Pereira

Retirado do Livro: *Nosso Folclore* – Editora Ave Maria, 1999

Hoje é domingo

Pede cachimbo

Cachimbo é de barro

Bate no jarro

O jarro é de ouro

Bate no touro

O touro é valente

Chifra a gente

A gente é fraco

Cai no buraco

Buraco é fundo

Acabou-se o mundo

Sugestões de atividades a partir do texto

1. Falar o texto e destacar cada par de rima com a mudança de intensidade da voz utilizada pelo adulto. Aguardar um determinado tempo entre a apresentação de um par de rima e outro.

Sugestão de par de rima:

Hoje é domingo

Cachimbo é de barro

Pede cachimbo

Bate no jarro

Os destaques assinalados na parlenda foram utilizados para determinar o início do aumento da intensidade da voz pelo adulto.

2. Bater palmas quando ouvir palavras que terminem com o mesmo som que foi sugerido pelo adulto.

Assim:

Bater palmas quando ouvir palavras que rimem com/ARRO/:

JARRO	BARRO
TESOURA	ANEL
CARRO	CACHIMBO

3. Falar a palavra do texto que rima com /OURO/: (TOURO)
4. Falar a palavra do texto que rima com /ENTE/ de valente: (GENTE)
5. Falar a palavra do texto que rima com /UNDO/ de fundo: (MUNDO)
6. Bater palmas quando ouvir uma palavra que rima com GENTE e VALENTE:

MENTE	CORRENTE
PIA	BOLA
PENTE	GERENTE
OURO	PATO
7. Falar o nome de uma parte do nosso corpo que também termina com /ENTE/ – (DENTE)
8. Falar o contrário da palavra “frio” e que termina com /ENTE/ – QUENTE.
9. Falar o nome de um meio de transporte que termina com /ARRO/ – CARRO.
10. Falar o grupo de palavras do texto que rimam com:
/ARRO/ – barro, jarro
/OURO/ – ouro, touro
/UNDO/ – fundo, mundo
/ENTE/ – valente, gente

¹²Atividade

¹² Fonte: ALMEIDA; DUARTE. 2003, p. 9,10.

ANEXO L

Jogo com rimas

¹³Histórias rimadas

Objetivo: Ensinar as crianças a usar o significado e o ritmo para observar e prever palavras que rimam.

Materiais necessários: Livros com rimas

Atividade: Por sua própria estrutura, as histórias rimadas convidam os alunos a usar o significado e o ritmo para observar e para prever palavras que rimam. Durante a leitura da primeira história com as crianças, aproveite uma oportunidade para reforçar o entendimento, pelas crianças, das palavras rima e rimar. Depois lembre as crianças de escutarem em busca de palavras que rimam.

¹³ ADAMS *et al.* , 2006, p.53 (adaptado)

ANEXO M

¹⁴LÍNGUA PORTUGUESA

DESCUBRA QUAIS SÃO AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO NA PARLENDIA.

O MACACO FOI À _ _ _ _ _

NÃO SABIA O QUE COMPRAR

COMPROU UMA _ _ _ _ _

PARA A COMADRE SE SENTAR

A COMADRE SE _ _ _ _ _

A CADEIRA ESCORREGOU

COITADA DA COMADRE

FOI PARAR NO _ _ _ _ _.

5	6	7	8
FESTA	SOBROU	CADEIRA	CANTEIRO
FONTE	SENTOU	CASTELO	CORREDOR
FEIRA	CEBOLA	COSTELA	CANTADOR

¹⁴ Atividade disponível no site: http://crisblogmeumundo.blogspot.com.br/2009_08_01_archive.html
Autor desconhecido. (adaptado)

ANEXO N

15 Atividade

RIMA - RIMA

✂ Recorte as figuras abaixo e cole-as nos lugares certos.
Depois, copie no seu caderno.



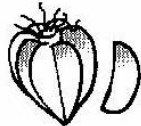
rima com



rima com



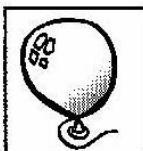
rima com



rima com



rima com



¹⁵ Atividade disponível no site: <http://ensinar-aprender.blogspot.com.br/2011/05/atividades-com-rimas.html>. Autor desconhecido.

ANEXO O

16 Atividade

1  PINTE OS DESENHOS QUE COMPLETAM AS RIMAS DAS FRASES. DEPOIS ESCREVA CADA PALAVRA NO PONTILHADO CORRESPONDENTE.

<p>CAMILA SUJOU A CAMISETA COM A TAMPA DA</p> <p>_____</p>	 <p>PANELA</p>	 <p>CANETA</p>
<p>CAMILA SUBIU A ESCADA, COMENDO UMA</p> <p>_____</p>	 <p>SALADA</p>	 <p>BANANA</p>
<p>CAMILA GUARDOU A COLA, DENTRO DA</p> <p>_____</p>	 <p>CAIXA</p>	 <p>SACOLA</p>

¹⁶ AROEIRA; SOARES, 2004, p. 79.

ANEXO P

¹⁷Atividade

A CASA

ESSA CASA É DE CACO,

QUEM MORA NELA É O _____



ESSA CASA TÃO BONITA,

QUEM MORA NELA É A _____



ESSA CASA DE CIMENTO,

QUEM MORA NELA É O _____



ESSA CASA DE TELHA,

QUEM MORA NELA É _____



ESSA CASA DE LATA,

QUEM MORA NELA É A _____



ESSA CASA É ELEGANTE,

QUEM MORA NELA É O _____



EU DESCOBRI, DE REPENTE,

QUE NÃO FALEI DE CASA DE _____



¹⁷ Atividade disponível no site: <http://ensinar-aprender.blogspot.com.br/2011/05/atividades-com-rimas.html> Autor desconhecido.

ANEXO Q

¹⁸ Senhor caçador

COMO BRINCAR

- FAÇA UMA RODA COM SUA TURMA.
- O PROFESSOR ESCOLHE A CRIANÇA QUE SERÁ O "CAÇADOR".
- O "CAÇADOR" DEVERÁ VIRAR-SE PARA A PAREDE E ESCONDER O ROSTO.
- A TURMA DIZ:

SENHOR CAÇADOR,
PRESTE BEM ATENÇÃO:
NÃO VÁ SE ENGANAR
QUANDO O GATO MIAR.



- LOGO QUE TERMINAR, O PROFESSOR APONTA PARA UMA DAS CRIANÇAS E DIZ:
 - MIA, GATO.
- A CRIANÇA ESCOLHIDA DEVE MIAR BEM ALTO.
- O PROFESSOR PERGUNTA AO CAÇADOR:
 - QUEM É O GATO, CAÇADOR?
- O CAÇADOR TERÁ DUAS CHANCES PARA DESCOBRIR.
- A BRINCADEIRA CONTINUA COM A SUBSTITUIÇÃO DO CAÇADOR A CADA RODADA. TODOS OS ALUNOS DEVEM PARTICIPAR.

¹⁸ CARRILHO; ARAUJO, 2007, p. 14.

ANEXO R

Jogo com rima

¹⁹Rima de palavras

Objetivo Evocar o entendimento de que praticamente qualquer palavra pode ser rimada – e não apenas aquelas que aparecem nos poemas de outras pessoas.

Materiais necessários Lista de palavras a serem rimadas

Atividade Neste jogo, você produz uma palavra a ser rimada (por exemplo, *mão*) e sinaliza para que as crianças apresentem uma palavra que rime com ela (por exemplo, *sabão*, *pão*).

Pode-se aumentar a complexidade do jogo desafiando as crianças para que sugiram uma segunda palavra que tenha um significado relacionado ao da palavra-pista, bem como uma rima para esta palavra (por exemplo, *pé-chulé*, *gato-rato*). Uma vez que o jogo tenha sido compreendido, cada criança pode ser convidada a responder e a escolher a próxima palavra a ser rimada. Entre os exemplos estão os seguintes:

Café – chulé	chá – ????
Melão – fogão	(pá, sofá...)
Touro – ouro	banana – ????
Pé – picolé	(mana, semana...)
Bola – cola	valente – ????
Papel – quartel	(gente, pente, dente...)
Bala – mala	mão – ????
Elefante – elegante	(sabão, avião...)
Rato – sapato	futebol – ????
Amarelo – chinelo	(sol, caracol...)
	pincel – ????
	(chapéu, anel...)
	caramelo – ????
	(castelo, martelo...)
	aranha – ????
	(montanha, lasanha...)
	dragão – ????
	(capitão, botão...)
	vermelho – ????
	(espelho, coelho...)


Observação: Não espere que as crianças pratiquem este jogo como um adulto o faria. Muitas de suas rimas serão palavras sem sentido (inventadas); por exemplo, para a palavra *amarelo* a criança poderá dizer *fafarelo*. Isso não é problema porque o propósito de exercitar a rima é fazer com que as crianças, antes de mais nada, prestem atenção aos sons da fala. Da mesma forma, muitas de suas respostas associativas podem parecer, na melhor das hipóteses, muito pouco relacionadas à palavra-pista, o que, mais uma vez, não é problema. O propósito do jogo é demonstrar que quase qualquer palavra pode ser rimada.

¹⁹ ADAMS *et al.*, 2006, p.56.


TRABALHANDO COM RIMAS

Complete o quadro abaixo escrevendo grupos de palavras que rimem com a palavra em destaque. Eu já comecei. Agora, continue.


Botão → Balão




Carro → Jarro




Mola → Bola




Pato → Rato




Pente → Dente




Borboleta → Violeta



Dado → Nado



Sol → Lençol



²⁰ Atividade disponível no site: <http://ensinar-aprender.blogspot.com.br/2011/05/atividades-com-rimas.html> Autor desconhecido.

ANEXO S

Jogo de escuta

²¹Telefone sem fio

Objetivo Exercitar a capacidade das crianças de superar distrações, diferenças de pronúncia e assim por diante, enquanto escutam a fala.

Atividade Sente as crianças em um círculo. A seguir, sussurre alguma coisa para quem estiver à sua esquerda; essa criança irá sussurrar aquilo que ela entendeu a quem estiver à esquerda dela, e assim por diante. Os sussurros continuam, criança por criança, em sentido horário, até que se chegue à última, que dirá em voz alta o que quer que tenha ouvido. Salientamos que este jogo é difícil, por uma série de razões. As crianças menores poderão precisar de prática prévia para passar à esquerda, o que pode ser feito pedindo-lhes que toquem umas às outras ou passem um objeto adiante. Para tornar esse jogo linguisticamente mais fácil, experimente colocar, no início, as crianças em pequenos grupos de não mais do que cinco integrantes. Comece com palavras, depois passe a expressões e, apenas quando as crianças tiverem desenvolvido habilidade (e maturidade), passe a frases completas.

Observação: Talvez seja interessante você se posicionar próximo a crianças com proficiência limitada no Português* para ajudá-las a entender a mensagem e efetivamente passá-la à próxima criança. Se houver muitas crianças na sala com problemas de fala, com pouca proficiência no Português ou com origens linguísticas diversas, é melhor não realizar este jogo.

²¹ ADAMS *et al.* , 2006, p.48 (adaptado)

²²Atividade

COMPLETE AS RIMAS:



_____ COM _____



_____ COM _____



_____ COM _____



_____ COM _____



²² Atividade disponível no site: <http://rangelnovellino.blogspot.com.br/2010/03/alfabetizacao.html> Autor desconhecido.

ANEXO T

Jogo com rimas

Você sabe rimar?

Objetivo	Ensinar às crianças a utilizar mais as pistas fonéticas para criar rimas.
Materiais necessários	Amostras de frases que rimam
Atividade	<p>Para apresentar este jogo, leia várias frases em voz alta, enfatizando as palavras que rimam. A seguir, desafie as crianças a completar cada rima em voz alta. Para propósitos de avaliação, recomenda-se que você solicite periodicamente respostas de crianças individuais em lugar do grupo todo. Inicie com parlendas, como por exemplo:</p> <p>Quem cochicha o rabo _____ (espicha). Quem escuta o rabo _____ (encurta). Quem reclama o rabo _____ (inflama).</p> <p>Sol e chuva, casamento de _____ (viúva). Chuva e sol, casamento de _____ (espanhol).</p> <p>Quem vai ao ar, perde o _____ (lugar). Quem vai ao vento, perde o _____ (assento). Quem vai à ribeira, perde a _____ (cadeira).</p> <p>A seguir, exemplos de frases que podem ser usadas:</p> <p>Vi um gato usando um _____ (sapato). Láve o balão com _____ (sabão). Um passarinho sentado no _____ (ninho). Meu calção caiu dentro do _____ (feijão). Duas gatinhas usando _____ (luvinhas). A ovelha pôs um brinco na _____ (orelha). Vi um joão-de-barro dirigindo um _____ (carro). O macaco estava de _____ (casaco). O palhaço quebrou o _____ (braço). A criançada levou uma _____ (chinelada/ chamada/ martelada/ palmada/ trombada/ vassourada). No quartel tem que usar _____ (chapéu).</p>

O **café** tem gosto de _____ (chulé).
 Um **leão** se lavando com _____ (sabão).
Abacadabra, fiz aparecer uma _____ (cabra).
 Achei um **tesouro** cheio de _____ (ouro).
 Ai que **desgraça**, quebrei a _____ (vidraça/ taça).
 Uma **formiga** coçando a _____ (barriga).
 Uma **joaninha** amarrando a _____ (fitinha).
 A **minhoca** adora comer _____ (pipoca).

- No início do ano, quando as crianças estiverem aprendendo a rimar, tente inventar novas rimas e cantá-las ao som de “*O sapo não lava o pé*”, como segue:

A sapa na lava a pá
 Na lava paca na cá
 Ala mara lá na laga
 Na lava pa paca na cá!

E sepe ne leve pé
 Ne leve peque ne qué
 Ele mere lê ne legue
 Ne leve pé peque ne qué.

Experimente com as outras vogais (*i, o e u*).

- Você pode, também, substituir algumas palavras, como por exemplo:

O sapo não lava a **mão**
 Não lava porque não tem **sabão**.

O sapo não lava o **martelo**
 Não lava porque não mora no **castelo**.

- No decorrer do ano, após as crianças terem praticado muito as rimas, elas podem gostar de ler “Você troca?”.* A parte divertida da brincadeira é que você pode pedir que elas produzam uma frase que rime, como segue:

Você troca um gato **contente**
 Por um pato com **dente**?

Você troca um ratinho de camisola
 Por...

Você troca um canguru de **pijama**
 Por um urubu na **cama**?

Você troca uma taturana molhada
 Por...

Você troca um coelho de **chinelo**
 Por um joelho de **cogumelo**?

Você troca um espião com preguiça
 Por...

Você troca um leão sem **dente**
 Por um dragão **obediente**?

²³ Atividade

²³ ADAMS *et al.*, 2006, p.58 (adaptado)

NOME: _____ 2º ANO

VAMOS FAZER RIMAS?

MAS, SÓ VALE COMPLETAR COM NOMES DE PARTES DO CORPO!

Eu vi, eu vi um jacaré.

Eu acho que ele queria morder o meu _____.



Eu vi, eu vi um coelho.

Eu acho que ele queria subir no meu _____.



Eu vi, eu vi uma formiga.

Eu acho que ela queria picar a minha _____.



Eu vi, eu vi um leão.

Eu acho que ele queria comer a minha _____.



Eu vi, eu vi uma ovelha.

Eu acho que ela queria lamber a minha _____.



Eu vi, eu vi um piolho.

Eu acho que ele queria entrar no meu _____.





Eu vi, eu vi uma perdiz.

Eu acho que ela queria bicar o meu _____.



²⁴ Atividade disponível no site: <http://viviane-negrini.blogspot.com.br/2010/06/vamos-fazer-rimas.html>
Autor desconhecido.


 PARA CASA PARA SALA 


CASANDO AS RIMAS

Complete o quadro:

Estas palavras estão muito misturadas. Procure formar com elas pares que rimem. Escreva-as nas fichinhas.

Fininha – Besouro – Galinha
Ouro – Gente – Valente



Encontre outras palavras que rimem com 

<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------	-------------------

ANEXO U

Jogo de escuta

Sem sentido

Objetivo Desenvolver a capacidade das crianças de prestar atenção a diferenças entre o que esperam ouvir e o que realmente ouvem.

Materiais necessários Livros de histórias ou poemas conhecidos.

Atividade Convide as crianças a sentar e a fechar os olhos, de modo que possam concentrar-se naquilo que ouvem. A seguir, conte uma história ou recite uma poesia conhecida em voz alta para as crianças, mas, de vez em quando, troque suas palavras ou frases, mudando seu significado para algo sem sentido. O desafio para as crianças é detectar tais mudanças sempre que ocorrerem. Quando o fizerem, estimule-as a explicar o que está errado. À medida que o jogo for sendo jogado, inclua variações mais sutis ao longo do ano. Também será útil para apurar a consciência das crianças acerca da fonologia, do léxico, da sintaxe e da semântica da língua.

Variação

Como ilustrado na lista a seguir, pode-se alterar qualquer texto de maneira mais ou menos sutil, em uma série de níveis diferentes, incluindo fonemas, palavras, gramática e significado. Por isso, o jogo pode ser retomado, de forma útil e prazerosa, repetidas vezes durante o ano. Mesmo assim, nas primeiras vezes em que se joga, é importante que as mudanças resultem em violações do significado e da organização do texto que sejam relativamente óbvias. A seguir, alguns exemplos de coisas “sem sentido” que podem ser criadas com poemas e rimas conhecidos:

Quem vai ao lugar perde o ar	Reversão de palavras
Quem cochicha o rabo encurta	Substituição de palavras
Pirulito que treme, treme	Substituição de palavras
Atirei um gato no pau	Troca da ordem das palavras (não gramatical)
O cravo com brigou com a rosa debaixo de sacada uma	Troca da ordem das palavras (não gramatical)
Um, dois, ajão com feirroz	Troca de partes das palavras

²⁶Atividade

Nunca me viu, para de cavió?	Troca de partes das palavras
Sempre te vejo, pera de cacevejo!	
Três, quatro feijão no prato	Troca da ordem dos eventos (gramatical)
Um, dois, feijão com arroz	
Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar	Troca da ordem dos eventos (gramatical)
O cravo ficou ferido e a rosa despedaçada	
O cravo brigou com a rosa debaixo de uma sacada	Troca da ordem dos eventos (gramatical)
Assim que ela me viu, bateu asas e voou	
Eu vi uma barata na careca do vovô	Troca da ordem dos eventos (gramatical)

Observação: Não esqueça de alternar, de surpresa, pedindo ora para todo o grupo, ora para uma só criança responder.

²⁶ ADAMS *et al.* , 2006, p.46

ANEXO V

Jogo com rimas

²⁷Este navio está levando um (a)...

Objetivo Ensinar as crianças a responder rapidamente, sem qualquer pista de contexto.

Materiais necessários Algo para atirar (bola ou saquinhos com grãos)

Atividade Faça com que as crianças sentem-se em círculo e tenham algo para atirar, como uma bola ou um saquinho com grãos. Para começar o jogo, diga “O navio está levando um *melão*”. A seguir, jogue a bola para alguma criança do círculo. Essa criança deverá pensar em outra carga que poderá ser levada pelo navio e que rime com *melão* (como “O navio está levando um *cachorrão*”) e jogar a bola de volta a você. Repetindo sua rima original (“O navio está carregado de *melão*”), jogue a bola a outra criança, a qual deverá pensar em uma terceira carga (*pão*). Continue o jogo dessa forma até que as crianças não tenham mais rimas. Então recomece com uma nova carga.

Quando as crianças estiverem boas nas rimas, cada uma pode jogar a bola para outra criança em vez de atirá-la de volta a você. A seguir, a segunda criança deve continuar rimando a partir da palavra sugerida pela primeira.

O navio está levando um <i>melão</i> .	(mamão, sabão, pão, cão, avião, etc.)
O navio está levando uma <i>espada</i> .	(escada, fada, goiabada, criança, etc.)
O navio está levando um <i>troféu</i> .	(chapéu, pastel, papel, anel, etc.)
O navio está levando um <i>sapato</i> .	(rato, pato, gato, retrato, etc.)

Observação: O avanço deve ser rápido ou as crianças perderão o interesse enquanto esperam por sua vez. Se for necessário, revise famílias de rimas possíveis com as crianças antes de dar início a este jogo.

²⁷ ADAMS *et al.* , 2006, p.61