

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CLARICE LEHNEN WOLFF

**DESCOBRINDO AS RIMAS EM POEMAS:
ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DAS RIMAS NA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM OS DE MAIS NÍVEIS DE
CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DURANTE O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO.**

Porto Alegre

2015

CLARICE LEHNEN WOLFF

**DESCOBRINDO 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.**

**Tese apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Letras da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul.**

Orientador: Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre

2015

Catálogo na Publicação

W855d Wolff, Clarice Lehen

Descobrimo 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 / Clarice Lehen Wolf. – Porto Alegre, 2015.

284 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Orientador: Dra. Vera Wannmacher Pereira

1. Rimas (Linguística). 2. Consciência (Linguística).
3. Fonologia. 4. Alfabetização. 5. Psicolinguística.
I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Título.

CDD 401.9

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

Dedico esta tese a meu amado pai, Antônio Gilberto Lehnen, homem que se ocupou em construir pontes de comunicação entre as pessoas, e para isso sempre cultivou a sabedoria da fé em Deus e a sua formação intelectual, bens maiores que transmitiu a mim e a meus irmãos. Seus preciosos 50 anos de casamento com minha mãe, suas inesquecíveis histórias, amor à leitura, ao mar, aos animais, ao trabalho e à vida são marcas que ficaram em nosso coração.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio incondicional de minha família, meu esposo João Pedro, meus filhos Francisco e João Lucas, e a todos os momentos de compreensão que permearam esse trajeto, com abraços, carinho, olhares, incentivo, e bom humor.

À minha mãe, Cléris Maria Staub Lehnen, que tal qual uma guerreira, enfrenta com fé e serenidade tantos momentos desafiadores na sua vida, e sempre nos dá de seu tempo para a escuta, para uma palavra de conforto e incentivo, isso sem contar suas orações e bênçãos preciosas que nos alimentam o espírito.

Aos meus irmãos, Celso e Paulo, companheiros com quem sempre posso contar.

À Marília Lopes Marques, colega, amiga e companheira nessa jornada de vida acadêmica, com a qual compartilhei ótimos cafés com discussões profícuas, risadas, desabafos, escritas de artigos, milhares de e-mails, apoios em momentos importantes, viagens em congressos. Uma companhia assim dá coragem e alegra o caminho.

À Michelle Sá, amiga do peito que sempre esteve presente, de muitas formas, nesta caminhada, com mensagens de apoio, carinho, leitura de meu trabalho, opiniões, conseguindo até me fazer rir em momentos complicados.

À professora Vera Wannmacher Pereira, que me colocou em contato com as poesias, que me deram asas, e pelo trabalho incansável pela alfabetização.

À professora Cláudia Brescancini, pelas precisas orientações dadas para o encaminhamento de meu projeto ao comitê de ética da PUCRS.

À Tâmis Gorbing Bastarrica, por sua dedicação, disponibilidade e olhar cuidadoso no registro das oficinas de poesias e alfabetização.

Ao colégio de Aplicação da UFRGS, em especial aos professores do Projeto UNIALFAS, pela receptividade ao meu trabalho, ideias, oficinas, e pelo apoio recebido para a realização de minha pesquisa nesta escola. A cada uma das crianças com quem tive o prazer de conviver e conhecer neste projeto, o meu maior respeito às suas ideias, ao carinho que me depositaram, e ao que nos permitimos aprender juntos. A “profe de poesias” agradece.

Aos mestres que desde o colégio e a cada curso que fiz foram me acrescentando preciosos ensinamentos e exemplos que me inspiraram.

Ao grupo do Celin, pelas parcerias nas discussões e empreitadas pela educação.

À minha prima Inês Reckziegel, pelas mensagens espirituais quase diárias, carinho e zelo na revisão da tradução do *abstract* de meu trabalho.

Ao meu querido grupo do GT de Fonoaudiologia Escolar do Crefono 7, pelos momentos imprescindíveis de companheirismo, sonhos e ações pela Fonoaudiologia Escolar, área do coração.

Ao grupo de estudos em Alfabetização (ALETRA-RS), pela parceria e opiniões sobre o trabalho.

Ao meu grupo de ginástica e à professora e amiga querida Marília Porciúncula, pelos momentos leves que contribuíram para o equilíbrio nesse período de intenso trabalho intelectual.

A CAPES, pela bolsa concedida, e à UFRGS, pela possibilidade do afastamento no último ano para a escrita de meu trabalho.

A cada um que às vezes nem sonha que está ajudando a ser quem eu sou ou a acreditar no que faço, ou me dando forças para enfrentar um dia difícil, o meu muito obrigado, justamente por fazerem isso genuinamente, com desprendimento, o que é grande para construir uma humanidade melhor. Espero retribuir.

O meu agradecimento ao Pai do Céu, que me acompanha pelos caminhos da vida, me amparando e inspirando para conseguir cumprir minhas missões.

"... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós."

Antônio de Barros

RESUMO

O presente estudo investiga a rima em poemas infantis como evento linguístico desencadeador de ampliação da consciência linguística e como impulsionadora de estratégias de processamento da compreensão da linguagem, enfocando seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita no período inicial de alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, a partir da transcrição de nove oficinas de poesia e consciência fonológica, realizadas com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, foram identificados e categorizados comportamentos de consciência das rimas integrados a outros do próprio nível fonológico e aos demais níveis linguísticos (morfológico, sintático, semântico, textual, pragmático). Na segunda etapa, após análise desses comportamentos, foram selecionados aqueles mais frequentes e/ou pertinentes ao estudo para a elaboração de um *instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado com a consciência linguística*. Este possui caráter qualitativo e permite delinear um perfil para identificar os comportamentos que necessitam ser mais estimulados no processo de conscientização linguística, a fim de proporcionar ações em sala de aula com esta finalidade. A partir da revisão de literatura realizada, dos comportamentos de consciência linguística identificados e do caráter do perfil gerado pelo instrumento, foram então elaborados *parâmetros para a metodologia de trabalho pedagógico com poemas no período de alfabetização*. Assim, da reflexão sobre a possibilidade dada pelas rimas de relacionar palavras nos versos, o conceito de consciência fonológica foi ampliado em consideração a suas relações entre comportamentos deste próprio nível de consciência e da consciência fonológica com os demais níveis de consciência linguística. Os níveis fonológico, semântico e sintático foram os mais demandados nesse processo integrado no período de alfabetização, como apontado por Gombert (1992). As rimas acionaram a atenção das crianças à estrutura sonora das palavras, o que favoreceu a identificação de mais possibilidades na segmentação da fala e aspectos relacionados à temporalidade dos sons, que auxiliam na aprendizagem. Também foi verificada a importância do movimento de ir e vir da palavra ao texto realizado pelas crianças, relacionado com as consciências fonológica, sintática e semântica da língua.

Palavras-chave: Rimas. Consciência Fonológica. Consciência Linguística. Alfabetização.

ABSTRACT

This study investigates the rhyme in children poems as a linguistic event that triggers the increase of linguistic awareness and boosts the understanding of language processing strategies, focusing on its role in learning how to read and write in early literacy period. This research was conducted in two stages. In the first one, in nine poetry and phonological awareness transcription workshops developed in a first grade group, behaviors of rhyme awareness were identified, categorized, and integrated to other levels of the phonological level itself and to other linguistic levels (morphological, syntactic, semantic, textual, pragmatic ones). In the second stage, after analyzing these behaviors, the most frequent ones and/or the most relevant to the study were selected in order to elaborate a *phonological awareness assessment tool integrated with linguistic awareness*. It is a qualitative tool that helps to outline a profile to order to identify behaviors that need more stimulation in the linguistic awareness process for pedagogical actions in classrooms. *Methodology for pedagogical parameters to work with poetry in early literacy period* was made from the literary reviews, the identified behaviors of linguistic awareness, and the nature of the profile brought for by the assessment tool. Thus, from the reflection on the rhyme possibility to link words in verses, the phonological awareness concept was expanded regarding the relationship between behaviors of this very level of awareness and phonological awareness with other levels of linguistic awareness. The phonological, semantic and syntactic levels were the most demanded into this integrated process in the literacy period, as pointed out by Gombert (1992). The rhymes impelled the attention of children to the sound structure of words, which favored the identification of more possibilities in the segmentation of speech and aspects related to the temporality of the sounds that help in learning. It was also verified the importance of the coming and going movement related to the phonological, syntactic and semantic awareness of the language from words to text by the children.

Key words: Rhymes. Phonological Awareness. Linguistic Awareness. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Modelo de categorização de comportamentos de consciência linguística.....	100
Quadro 2 – Comparação dos níveis de consciência linguística investigados na primeira e na última versão do instrumento	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Considerações sobre a consciência linguística: sua importância no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita	21
2.1.1 A consciência morfológica	24
2.1.2 A consciência sintática	27
2.1.3 A consciência semântica	32
2.1.4 A consciência textual	36
2.1.5 A consciência pragmática	38
2.2 A consciência fonológica enquanto habilidade da consciência linguística	39
2.2.1 Consciência fonológica e desenvolvimento cognitivo-linguístico: ênfase na leitura e na escrita	43
2.2.2 E quando a consciência fonológica não se desenvolve de forma adequada? - Relações da consciência fonológica com o atraso na aprendizagem da leitura e da escrita	47
2.2.3 As rimas favorecem o aprendizado da leitura e escrita? – estudos referentes à identificação e produção de rimas	51
2.3 A criança em alfabetização e os poemas infantis: aspectos literários e psicolinguísticos	55
2.3.1 Aspectos literários do poema infantil	56
2.3.1.1 Os poemas e a criança no período de alfabetização	57
2.3.1.2 Classificação e aspectos estruturais dos poemas infantis: recursos linguísticos que o leitor coloca em jogo na sua voz	61
2.3.2 Aspectos psicolinguísticos desencadeados pelos poemas infantis em interface com o processo de aprendizagem	65
2.3.2.1 Os poemas enquanto gênero textual - que influência este aspecto traz ao trabalho em sala de aula?	66

2.3.2.2 Da oralidade para a escrita - como a poesia infantil contribui para o processo de aprendizagem?	68
2.3.2.3 A criança no período de alfabetização - aspectos do desenvolvimento cognitivo-linguístico	69
2.3.2.4 A passagem da oralidade para a escrita – uma ponte feita de palavras entre interlocutores	73
2.4 Desenvolvimento da compreensão da leitura pela criança	79
2.4.1 Conceitos de compreensão de leitura no campo da Psicolinguística e implicações pedagógicas	80
2.4.2 A compreensão de poemas por crianças	84
3 PROPOSTA DA PESQUISA	89
3.1 Área de desenvolvimento da pesquisa	89
3.2 Questões norteadoras da pesquisa	89
3.3 Objetivos da pesquisa	90
3.3.1 Objetivo geral	90
3.3.2 Objetivos específicos	90
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	91
4.1 Apresentação do método da pesquisa	91
4.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa	92
4.3 Primeira etapa da pesquisa	93
4.3.1 Metodologia	93
4.3.1.1 Coleta de dados e amostragem	94
4.3.1.2 Materiais e instrumentos utilizados	95
4.3.1.3 Planejamento e desenvolvimento das oficinas	97
4.3.1.4 Montagem da tabela de categorias de consciência linguística	99
4.3.2 RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	101
4.4 Segunda etapa da pesquisa	116
4.4.1 Metodologia	116
4.4.1.1 Elaboração do instrumento de avaliação e materiais complementares	118

4.4.1.2 Avaliação do instrumento por especialistas	122
4.4.1.3 Avaliação das crianças do 1º ano Ensino Fundamental	124
4.4.1.4 Aperfeiçoamento do instrumento a partir das avaliações	125
4.4.2 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	137
4.4.2.1 O instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado à consciência linguística	137
4.4.2.2 Tabela de marcação de respostas	143
4.4.2.3 Desenvolvimento de parâmetros psicolinguísticos para o trabalho com poemas e consciência fonológica integrada com a consciência linguística na alfabetização	147
4.5 Respondendo às questões norteadoras com os achados da pesquisa	151
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	155
5.1 Os níveis de consciência fonológica integrados com os demais níveis de consciência linguística	155
5.2 Aspectos psicolinguísticos dos poemas e os benefícios para a alfabetização	165
5.3 Outros aspectos relacionados às poesias em sala de aula	171
5.4 O instrumento de avaliação e os parâmetros de trabalho com poemas em sala de aula	172
5.5. A metodologia utilizada na pesquisa	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
APÊNDICE A - Amostra de transcrição de oficina a partir da gravação em vídeo (oficina 1)	192
APÊNDICE B - Planejamento das Oficinas de Poesia e Consciência Fonológica	198
APÊNDICE C - Tabelas de Categorias de Análise de Comportamentos de Consciência Linguística a partir das oficinas	212

APÊNDICE D – Guia de orientações para aplicação do Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica Integrada à Consciência Linguística	245
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido - 1ª etapa da pesquisa	265
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido – 2ª etapa da pesquisa	268
APÊNDICE G – Termo de assentimento – 2ª etapa da pesquisa	271
APÊNDICE H – 1ª versão do Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica Integrado à Consciência Linguística, avaliado pelos especialistas consultados	273
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS - nº 765.482	281

INTRODUÇÃO

Inserida como fonoaudióloga no trabalho em escolas regulares desde a formação na graduação, sempre tive como preocupação central a prevenção a dificuldades de aprendizagem e de comunicação oral das crianças em idade escolar. Não no sentido de encontrar patologias no ambiente escolar, numa visão clínica transferida para a escola, mas no sentido de contribuir com o olhar da especialidade da Fonoaudiologia junto à equipe pedagógica no favorecimento ao desenvolvimento adequado da linguagem das crianças. Este enfoque de atuação abrange as áreas da linguagem oral e escrita, da leitura, da voz, e das condições auditivas e de funções orais, como a respiração e a mastigação, a fim de facilitar a autonomia na comunicação das crianças e adolescentes, que passam parte significativa de sua vida na escola.

Neste viés de trabalho, a leitura das demandas escolares singulares nos diversos níveis de atuação junto a uma determinada comunidade escolar (ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio, professores, pais, entre outros) se faz necessária, para definir estratégias e ações onde o fonoaudiólogo possa contribuir efetivamente na interface com o campo pedagógico. Muitas oficinas e atividades de sensibilização são planejadas a partir de observações do grupo de alunos em sala de aula, de conselhos de classe, de reuniões pedagógicas, e de comentários e preocupações manifestadas pelos professores sobre os alunos no dia a dia escolar. Assim, por exemplo, “oficinas de mastigação” nasceram de reuniões pedagógicas, quando se discutiam a qualidade e o tempo para o lanche das crianças, verificando-se que os hábitos adquiridos não favoreciam o bom desenvolvimento da musculatura e estruturas faciais destas, o que também afetava a sua fala. A partir daí, diferentes oficinas com o mesmo tema foram realizadas do 1º ao 4º ano, com a linguagem e atividades propostas adaptadas a cada faixa etária e às singularidades de cada grupo (por exemplo: no terceiro ano, com perfil aguçado pela curiosidade científica, foram utilizados vídeos que mostravam os componentes estruturais e funcionais da mastigação; no primeiro ano, foram utilizadas música para o lanche, após teatro de bonecos).

Dentre inúmeras possibilidades de tratamento de temáticas do mundo da linguagem e da comunicação na escola, tem sido um desafio imenso nesse campo colocar-se na busca de soluções diante do panorama de dificuldades na alfabetização de nossos alunos. Este é um problema geral e que tem sido persistente em nosso país, principalmente na rede pública, conforme dados de diferentes fontes de pesquisa e levantamentos sobre leitura e alfabetização no Brasil¹. Na prática, observamos crianças que já passaram pelo período dos anos iniciais, quando deveriam ter consolidado suas capacidades de expressão escrita com razoável domínio ortográfico, desenvolvimento coerente de ideias e leitura de textos adequados à faixa etária com compreensão adequada, esbarrando em problemas de decodificação, de fluência e de realização de inferências ao ler. Estas falhas trazem conseqüentes dificuldades de compreensão textual, que terminam por limitar a capacidade de reflexão cognitivo-linguística e, portanto, a autonomia de pensamento de muitas crianças e adolescentes.

Pesquisas e ações que favoreçam o *como se aprende a ler e a escrever* se fazem necessárias para que se supere essa situação dramática da Educação, reorientando procedimentos de ensino. Como a linguagem é a mola mestra do processo de aprendizagem, do acesso ao conhecimento de mundo e das possibilidades de atuação no mesmo, faz-se necessário unir esforços das diversas áreas envolvidas no processo de alfabetização na busca de propostas e de soluções para que esta ocorra de forma mais efetiva e significativa para quem aprende. Na busca desses caminhos, a área da Psicolinguística tem contribuído com pesquisas importantes sobre como se dão os processos da leitura e da escrita, bem como os da compreensão da linguagem.

Em um projeto de pesquisa no qual participei durante o mestrado, com o enfoque no trabalho com poesias e alfabetização aos seis anos de idade (KETZER e PEREIRA, 2011), tive a oportunidade de vivenciar, junto com as crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental com quem convivi nesse período, a descoberta da poesia como uma profícua fonte de reflexão sobre a linguagem e de inspiração para a criação infantil. Eu mesma me descobri envolvida profundamente nos sons e

¹ Consultar: INAF http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por; IBGE www.ibge.gov.br; <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

sentidos suscitados pelos poemas ao ser a responsável por apresentar esta parte das oficinas para as crianças e propor a elas atividades para que se apropriassem do ritmo e dos significados do texto. Me (re)descobri apaixonada por esta via da linguagem escrita/oral. Sim, existe aí uma interface entre o oral e o escrito, ao apresentar-se oralmente, com a graça dos sons que marcam os versos, textos que têm seu registro escrito. Estes são curtos, simplificados em sua estrutura sintática, e costumam ser mais facilmente memorizados, além de envolventes, por seu jogo de palavras.

Durante o período das oficinas realizadas, pude observar que brotava um interesse genuíno das crianças pelos jogos de sons e sentidos motivados pela poesia, que também alimentava seu processo de alfabetização, pois este é, afinal, o exercício de se apropriar do mundo da linguagem oral transpondo-o para a forma escrita, com as devidas adequações dos sistemas próprios de expressão de cada uma dessas modalidades de linguagem. A oralidade marcada e facilmente memorizada se tornava instigante para ser decodificada em segmentações e correspondências com a escrita quando chegava com combinações de sons que permitiam brincar e desafiar o raciocínio linguístico ao repetir estruturas sonoras ou ao brincar com suas semelhanças e diferenças que mudavam significados. Tão significativa foi esta experiência que dei a ela continuidade, com as devidas adaptações de estilo e objetivos, em uma escola na qual atuo como fonoaudióloga. Os alunos mostram-se tão envolvidos pela linguagem da poesia, que é frequente que me encontrem no corredor entre as salas de aula, ou no pátio da escola, e venham espontaneamente me trazer, oralmente ou por escrito, palavras que descobriram que rimam ou um verso ou um poema com estrofes que criaram. É possível imaginar o exercício de reflexão linguística que seguiram realizando a partir dos encontros poéticos ofertados em sala de aula!

Dentre os recursos sonoros utilizados nas poesias levadas às crianças, chama a atenção, de forma especial, as possibilidades oferecidas pelas rimas. O desafio de rimar parece fascinar a maioria das crianças e, dessa forma, parece favorecer a reflexão sobre a linguagem. 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. Rimar exige *relacionar palavras*. Das habilidades de consciência fonológica documentadas na literatura, esta parece ser a

que mais “joga para fora da palavra” a descoberta verbal de semelhanças sonoras, diferentemente de uma segmentação silábica, ou de um reconhecimento de sílaba inicial da palavra, por exemplo, que podem ser perfeitamente executados dentro da própria palavra. No caso das rimas, as palavras estão em relação umas com as outras, dentro de um contexto enunciativo diferenciado, poético, que produz diferentes jogos de sons, palavras e imagens mentais, de acordo com o encadeamento dado pelas rimas nos versos. Isto parece levar em conta aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, textuais e pragmáticos integrados ao plano fonológico, pois, ao se produzir uma rima em um verso, não é qualquer palavra que se encaixa naquele lugar, apenas pelo seu final semelhante, mas uma palavra que atenda ao contexto linguístico daquele enunciado e aos conhecimentos prévios e intenções de comunicação daquele que enuncia. Ou seja, ou se adapta o contexto frasal para dar sentido ao que se quer dizer para acomodar as palavras que rimam, ou se busca uma palavra que rime, de acordo com o contexto sintático-semântico e o sentido do que se quer dizer.

A presente pesquisa objetiva estudar a rima envolvida no texto poético, apresentada de forma oral e escrita, como desencadeadora de inferências linguísticas que aguçam a consciência fonológica e suas relações com os diferentes níveis da consciência linguística das crianças que estão em fase de alfabetização, alimentando cognitivamente também seus processos inferenciais de compreensão leitora e de escrita.

Esta pesquisa envolveu, além do aprofundamento e discussão da revisão bibliográfica sobre o assunto, uma real interlocução com as crianças em alfabetização. Partiu do registro do desenvolvimento de oficinas de poesias realizadas sistematicamente em sala de aula, numa situação escolar onde de fato estas pudessem fazer sentido às crianças. Este procedimento possibilitou registros originais de reflexões e produções das crianças, a partir de seu mergulho na linguagem do texto compartilhado e nas brincadeiras propostas a partir deste. Estas falas e escritas das crianças registradas em interação na sala de aula serviram de material de análise *qualitativa* desta pesquisa, possibilitando o aprofundamento do conhecimento sobre como as crianças compreendem e refletem sobre a linguagem a partir dos poemas com rimas.

Esses registros possibilitaram identificar comportamentos diferenciados nos diferentes níveis de consciência linguística, perpassados pelo plano fonológico. Estes foram organizados pela pesquisadora em categorias que embasaram a montagem de um instrumento de avaliação dos níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística, fornecendo um perfil da criança quanto a estes aspectos no seu período de alfabetização inicial. Como apenas constatar não auxilia a criança a evoluir e a desenvolver estes níveis fundamentais de consciência linguística para seu processo de alfabetização ser mais bem sucedido, formularam-se parâmetros de trabalho psicolinguístico com poemas voltados à sala de aula, apoiando o professor nesse processo.

No decorrer deste trabalho foi possível dar corpo a relações entre o fascínio da poesia para as crianças enquanto arte e cultura e seu papel no desenvolvimento linguístico, a partir de observações de comportamentos expressos e de sutilezas do que acontece no processamento das rimas nos versos de poemas entre as crianças na busca de sua compreensão.

Um desafio significativo foi o de transitar pela metodologia de pesquisa qualitativa. Nesta julgo ter encontrado o melhor caminho para investigar uma atividade que encontra pleno sentido na interação. Não me pareceria apropriada para essa temática a pesquisa através de protocolos fechados específicos e em entrevistas individuais, pois estes meios reduziriam e enquadrariam o potencial artístico da poesia, que convida justamente a um contato mais leve e de fruição com a linguagem que circula no grupo. Penso que é nessa relação, que convida a brincar com a linguagem, que a criança encontra espaço significativo para refletir sobre a língua, em suas várias dimensões, pois este contexto provoca o seu envolvimento ativo e afetivo, como quem brinca de “casinha” ou de “carrinhos” e se sente autorizado a mergulhar nesse jogo. Utilizando esta metodologia também busco a profundidade de análise com a possibilidade do surgimento de dados novos, oriundos das contribuições reflexivas originais que afloram na interação com as crianças. Neste caminho os dados precisam ser identificados a partir de inúmeros fragmentos dialógicos, nos quais precisamos nos debruçar de forma cuidadosa para reunirmos pontos suficientemente significativos e pertinentes para dar consistência ao estudo. Nesse momento nasceram as categorias linguísticas identificadas após as transcrições e sua leitura e análise. Este método encontra consonância com as

origens da Psicolinguística, quando Slama-Cazacu (1978, p.62) funda a metodologia da área enfatizando que o objeto desta inclui a mensagem, e que o estudo da mensagem implica a necessidade de se tomar em conta “a *situação real da comunicação* no contexto relacional e dinâmico das trocas entre emissor(es) e receptor(es)”. Estas trocas são determinadas “pelo conjunto situacional, pelo contexto compreendido tanto *stricto sensu* quanto em sua acepção mais ampla” (SLAMA-CAZACU, 1978, p. 62).

Outro desafio encontrado foi o de tecer interlocuções com as áreas que fazem interface com este objeto de estudo, o texto poético, sem com isso perder a identidade do referencial teórico do qual eu parto, que é o da Psicolinguística, e sem correr o risco de ser excessivamente superficial ao tratar das áreas que não são o meu eixo principal de estudo. Ao mesmo tempo, vejo que é possível e necessário ampliar os horizontes conceituais do próprio campo de estudo, para que o trabalho tenha uma expressão mais completa em suas contribuições. Os campos da Literatura, da Psicologia, da Educação, e da Fonoaudiologia conversam entre os pressupostos e análises aqui desenvolvidas a partir da Psicolinguística, enriquecendo nossa visão sobre o assunto.

Espero, com os resultados deste trabalho, contribuir para que muito do que é feito quase que intuitivamente no trabalho com poesias na escola encontre também bases mais sólidas de conhecimento sobre seus efeitos linguísticos junto às crianças que estão se alfabetizando. Busco, através dos olhos brilhantes e interessados das crianças, e das palavras que circulam entre nós, captar um pouco deste processo. Assim, também quero oferecer a elas, e a tantas outras crianças que irão se alfabetizar, uma retribuição consistente para o benefício de sua linguagem e aprendizagem, através das belas e divertidas palavras que formam tantas imagens sonoras cheias de sentidos que nos desafiam a pensar no mundo da linguagem poética.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.

Antônio Machado

As habilidades de metalinguagem se desenvolvem em forte interação, mas com predomínios de uma sobre a outra em determinadas fases do desenvolvimento e da escolarização. Elas podem e costumam ser analisadas de forma mais pontual, a fim de se verificarem aspectos específicos dos níveis de consciência linguística e sua relação com determinados aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita. Neste trabalho, será dada também relevância à sua integração no modo de reconhecer a forma da linguagem no momento da alfabetização, buscando contribuir-se para a compreensão de como um tipo de consciência linguística favorece outra habilidade também.

Nesta seção, são apresentados aspectos do desenvolvimento de todas as habilidades de consciência linguística reconhecidas até este momento, sendo destacadas, de forma pontual, as habilidades relacionadas à consciência morfológica, sintática, semântica, textual, e pragmática. Serão posteriormente aprofundados os aspectos de consciência fonológica, pois os sons da língua são os que perpassam os poemas como ingrediente principal da trama textual. Esta possui papel reconhecidamente destacado na apropriação da leitura e da escrita iniciais, em especial pela relação fonema-grafema que possibilita. Esta habilidade será abordada em sua relação com a alfabetização, levando então aos estudos que enfatizam as rimas, habilidade em foco nesta pesquisa. Como as rimas são consideradas nesta pesquisa como fazendo parte de um contexto enunciativo de poesias infantis², as caracterizações deste gênero textual serão elencadas, a fim de situar-se a posição da criança diante deste. Serão destacados os recursos linguísticos que costumam estar presentes em textos poéticos infantis, e explicitados

² Temos os termos poema e poesia, os quais serão utilizados conforme convenção da área literária: POESIA como gênero e POEMA como unidade, texto do gênero poesia (comunicação pessoal da professora dra. Ana Klauck, em 08 de dezembro de 2014, por meio eletrônico). No sentido etimológico, **poesia** vem do grego *poiesis*, que pode ser traduzido como a atividade de produção artística ou a de criar ou fazer. Com base nisso, a poesia pode não estar só no poema, mas também em paisagens e objetos. Trata-se, enfim, de uma definição mais ampla, que abarca outras formas de expressão, além da escrita. Já o **poema** também é uma obra de poesia, mas que usa palavras como matéria-prima. Na prática, porém, convencionou-se dizer que tanto o poema quanto a poesia são textos feitos em versos, que são as linhas que constituem uma obra desse gênero. Conforme: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/qual-diferenca-poema-poesia-soneto-670485.shtml>

os processos de compreensão textual infantil, a partir de conceitos da Psicolinguística, explorando, a partir destes, as possíveis formas de compreensão da poesia, com ênfase em inferências linguísticas possibilitadas pelas rimas e demais jogos sonoros.

2.1 Considerações sobre a consciência linguística: sua importância no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência linguística ou metalinguagem, de acordo com Gombert (1992), se refere à capacidade de refletirmos sobre a expressão linguística, sendo a própria língua tomada como objeto da cognição. Abrange os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, textuais e pragmáticos da língua, quando *intencionalmente* se reflete sobre eles.

De forma prática, conforme Maluf e Barrera (2003), a consciência linguística envolve diferentes tipos de *habilidades*, como exemplificam: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

O desenvolvimento da consciência linguística ainda na fase pré-escolar é realçado por Sim-Sim et al. (2008), mesmo que este ainda ocorra de forma mais rudimentar, com base na estrutura oral da língua. Essas estudiosas apontam que, na medida em que progredem os conhecimentos das crianças sobre a língua materna, estas passam a poder refletir sobre a estrutura da mesma, tomando-a como objeto de reflexão:

Estes comportamentos indiciam processos primitivos de distanciamento em relação à língua enquanto instrumento comunicativo, começando as crianças a pensar sobre dimensões fonológicas ou sintáticas da língua. Esses processos de reflexão, ainda que intuitivos, podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintática). (SIM-SIM et al., 2008, p. 49)

Enquanto na linguagem oral existem recursos de retomada e clarificação do discurso, com apoio também do contexto e da entonação da fala, a linguagem escrita demanda maior precisão naquilo que se escreve, por sua qualidade de permanência e pelo distanciamento que existe normalmente entre a emissão e a recepção da mensagem. Isto exige um maior nível de reflexão, de elaboração e, portanto, de habilidades de consciência linguística na manipulação da linguagem. Como explica Gombert (1992), no caso de textos escritos, o contexto é o texto em si mesmo, e este pode ser utilizado para tentar compensar dificuldades enfrentadas na compreensão de determinada palavra ou trecho pelo leitor. Porém, crianças que não desenvolvem bem sua capacidade de decodificação podem enfrentar dificuldades no uso do contexto de leitura, com empobrecimento da sua consciência sintática, em especial quando há necessidade em retornar a uma parte anterior do texto que precisa ser utilizada para interpretar algo temporariamente não entendido.

Em condições de desenvolvimento adequadas (psíquicas, orgânicas, cognitivas), a criança que inicia seu processo de alfabetização escolar já deve ser capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, isto é, expressando e compreendendo conteúdos organizados em enunciados com sentido, sendo esperado que ela tenha a aquisição fonológica completa da língua. Essa competência linguística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico (MALUF & BARRERA, 2003). Certas habilidades metalinguísticas, em especial de ordem fonológica, lexical e sintática, estão presentes mesmo entre crianças não alfabetizadas, o que apoia a hipótese de que algumas destas precedem a aquisição da linguagem escrita. Também estudos longitudinais correlacionam algumas dessas habilidades metalinguísticas iniciais com o desempenho posterior em leitura e escrita, em especial as que se referem às sílabas e às unidades suprasegmentares³, que mostram serem facilitadores de tal processo, de acordo com Maluf e Barrera (2003).

³ Há dois níveis de abordagem dos sons: aspectos segmentais - divisão da palavra em fonemas, sílabas e segmentos intrassilábicos - e suprasegmentais - acento, duração, tom, entonação. No caso, a autora considera as unidades *suprasegmentares*, que envolvem mais do que o fonema, ou seja, mais do que um segmento. Em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=651> - acesso em outubro/2014

Pereira (2010) reúne algumas das propriedades da consciência linguística que nos ajudam a compreender sua relação com o processo da aprendizagem:

- ativa, em sincronia, diversas áreas do cérebro, considerando-se um tempo de ativação superior a 270-300 milissegundos (DEHAENE, 2012);
- é intencional na busca da análise de um foco linguístico específico (BÄCHLER, 2006);
- utiliza informações periféricas a esse foco – o contexto (BÄCHLER, 2006).

Nem todos os níveis de consciência linguística entram em ação com a mesma intensidade no mesmo momento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Correa (2004) pondera que este desenvolvimento depende do nível de representação requerido em cada habilidade, bem como do grau de atenção e de controle envolvidos nas atividades escolares. Gombert (1992) refere certa hierarquia de fatores envolvidos no desenvolvimento da compreensão da leitura. Destaca que um fator não metalinguístico significativo correlacionado com o desempenho da leitura em todos os níveis de aprendizagem é o *conhecimento lexical*, que parece estar mais ligado a fatores sociológicos do que propriamente a fatores cognitivos. Na ordem cronológica de mobilização das habilidades cognitivas, o conhecimento sobre *o que é leitura* (o que é um texto escrito e para que ele serve) tem um papel essencial no início do processo de aprendizagem, o que pode ser relacionado com estudos mais atuais sobre a importância do chamado *letramento*⁴. A partir dessas noções iniciais, as habilidades de consciência lexical e semântica são as próximas a serem mobilizadas, seguidas pelas habilidades de consciência fonológica, e, então, pelas habilidades de consciência sintática. Por um período, predomina a automatização dessas habilidades básicas, como pode ser verificado pelo aumento da velocidade de decodificação, por exemplo. Como apenas decodificar palavras não é suficiente para a compreensão de um texto escrito, gradualmente são ativadas

⁴ Magda Soares (2014) define letramento e alfabetização, diferenciando os dois processos da seguinte forma: a *alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever; o *letramento* é compreendido como o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>

as habilidades de consciência textual e pragmática, essenciais para o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura, pois estas possibilitam níveis estruturais superiores de escrita, que levam em conta o leitor e os aspectos de coesão e coerência textuais (GOMBERT, 1992; p. 170).

Gombert (1992) ressalta que é possível que haja uma *interação* entre estas várias habilidades de consciência linguística e o desenvolvimento da leitura nos diferentes níveis de aquisição desta aprendizagem. Aponta, ainda, que uma deficiência em uma habilidade metalinguística específica poderia fazer com que o desenvolvimento do leitor não avançasse além do nível em que esta determinada habilidade predomina. Na ausência de tais dificuldades, a prática em atividades de leitura de crescente complexidade faz avançar continuamente as diferentes competências metalinguísticas pré-existentes (GOMBERT, 1992; p.165-166).

Muitos pesquisadores têm estudado a relação dos níveis de consciência linguística com que as crianças ingressam na escola com seu desempenho posterior na leitura e na escrita. Maluf e Barrera (2003), por exemplo, empreenderam pesquisa levando em conta os três níveis de consciência mais mobilizados no período inicial da alfabetização (fonológico, sintático, semântico) e concluíram que:

crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, bem como à estrutura sintático-semântica das sentenças, estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Tal relação deve alertar os educadores para a importância do desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas, através de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. (MALUF E BARRERA, 2003; p.501)

A seguir, será focado cada um destes níveis de consciência linguística mobilizados na alfabetização.

2.1.1 A consciência morfológica

Os morfemas são as menores unidades linguísticas com significado próprio. De acordo com Carlisle (1995), a habilidade de refletir sobre essas unidades é

chamada de consciência morfológica. Quando esta é mobilizada, portanto, se focalizam a formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases.

Para a compreensão do ato de reflexão sobre a morfologia é importante que sejam retomados os conhecimentos sobre como se constituem estruturalmente as duas grandes classes de morfemas: as *raízes* e os *afixos*. A raiz é definida como o núcleo mínimo de uma construção morfológica. Já os afixos podem ser de dois tipos: os prefixos (afixo anteposto à raiz) e os sufixos (afixo posposto à raiz). Os morfemas também podem ser classificados como flexões e derivações. As *flexões* são elementos que trazem informações gramaticais, como as que determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos, e os sufixos modo-temporais e número-pessoais dos verbos. Elas têm um caráter morfossintático e possuem certa estabilidade semântica. Já as *derivações* são prefixais (ex.: **re**ver) ou sufixais (ex.: fazende**iro**) e tratam diretamente da estrutura das palavras, podendo estender o sentido destas e alterar sua categoria gramatical.

A consciência morfológica, por tratar da palavra, cumpre importante papel na aprendizagem da ortografia e da leitura. A esse respeito, Mota (2009) refere dois princípios combinados na escrita: um fonográfico e outro semiográfico. O *princípio fonográfico* envolve as relações entre a representação de fonemas e grafemas, que será analisada detalhadamente em item posterior sobre a consciência fonológica. O *princípio semiográfico* (Marec-Breton & Gombert, 2004) envolve as relações entre os grafemas e sua representação de significados. A consciência morfológica está fortemente associada ao desenvolvimento deste segundo princípio na aprendizagem da leitura e da escrita, pois para que ocorra o domínio ortográfico as crianças precisam desenvolver competências de reflexão sobre a estrutura das palavras, suas possibilidades de decomposição e sua colocação adequada na frase. Por essa razão, a consciência morfológica é uma habilidade chave para que se alcance o domínio do estágio ortográfico, última etapa do desenvolvimento da leitura, como proposto por Frith (1985)⁵.

⁵ Uta Frith (1985) identificou as seguintes fases no desenvolvimento da leitura: pictórica (reconhecimento das palavras de forma global, assim como objetos e rostos), fonológica (associação da cadeia de palavras à sua pronúncia) e ortográfica (identificação visual das palavras por seu conjunto de letras). Fonte: FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In:

Como exemplo do papel facilitador da consciência morfológica nos processos de escrita e de leitura, tomemos a escrita de uma palavra como 'sujeira', que possui alternativas competitivas quanto ao uso do grafema J ou G. Se conhecemos a palavra que a originou, 'sujo', podemos inferir sua escrita correta, mantendo o J. Da mesma forma, inferências de significados podem ser feitas na leitura a partir deste mesmo princípio. Por exemplo, se lemos 'cerejeira' e reconhecemos o sufixo EIRA utilizado na designação de outras árvores frutíferas, como macieira, laranjeira, goiabeira, ou outra, mesmo que antes não tivéssemos escrito ou lido essa palavra, podemos fazer a analogia de seu significado a partir do conhecimento da raiz associada ao significado desse sufixo, ou seja, uma árvore que dá cerejas.

No início da aquisição formal da escrita a consciência fonológica parece ser a mais mobilizada, pois as crianças estão aprendendo as regras de correspondência entre fonema e grafema. Conforme avançam na escrita e precisam aprender regras ortográficas mais complexas, a consciência morfológica passa então a ser também mais acionada nesse processo (NUNES e cols,1997).

As línguas alfabéticas mais regulares, como é o caso do Português, parecem ser mais dependentes da estrutura fonológica das palavras do que da estrutura morfológica, ao contrário do inglês, língua considerada mais opaca (MANN, 2000). Neste ponto, há certa dificuldade em definir-se a maior ou a menor independência de cada um destes níveis metalinguísticos. Para alguns autores (Bowey,2005; Fowler & Liberman, 1995), por exemplo, a consciência morfológica é considerada como um subproduto do processamento fonológico. Estas são questões que necessitam ser mais pesquisadas, sobretudo para definirmos suas implicações pedagógicas.

Na prática de ensino, de qualquer forma, e aceitando-se que este é um trabalho de explicitação pedagógico necessário, Nagy e cols (2003) sugerem a reflexão sobre a estrutura interna das palavras, seu significado e o contexto em que aparecem nas frases, desaconselhando listas de palavras descontextualizadas. Essa reflexão sobre a estrutura interna também pode incluir os aspectos fonológicos e sua relação com os processos de derivação e flexão das palavras.

2.1.2 A Consciência Sintática

De acordo com Gombert (1992), a competência metassintática ou consciência sintática refere-se à habilidade para analisar conscientemente os aspectos sintáticos da língua e exercer o controle intencional da aplicação de regras gramaticais (p.39). Importante fazer-se a distinção entre o que é procedimental, espontâneo, do que é declarativo, consciente, no que se refere ao conhecimento sintático manifesto pelo sujeito. A habilidade sintática consciente é *expressa através da linguagem* (GOMBERT, 1992).

Maluf e Barrera (2003) definem consciência sintática de forma semelhante, como “a habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças”. Destacam que a sintaxe está relacionada ao caráter articulatorio da linguagem humana, constituído por um número limitado de unidades que servem a diferentes combinações em um número infinito de mensagens. Estas combinações entre palavras precisam de regras convencionais para que produzam enunciados que façam sentido.

As principais tarefas utilizadas em testes para investigar o desenvolvimento da consciência sintática, bem como algumas de suas limitações, são apresentadas por Correa (2004; 2010), como segue:

- Tarefa de julgamento ou de aceitabilidade – consiste na apresentação oral de frases bem estruturadas mesclada com outras inaceitáveis gramaticalmente, para que a criança as julgue sintaticamente. As incorreções são do tipo: inversão de termos; emprego inapropriado de vocábulos, ausência de morfemas em determinados vocábulos. Uma das críticas feitas a este tipo de tarefa diz respeito à predominância do valor semântico afetado, talvez mais do que a habilidade de a criança analisar a frase sintaticamente. A complexidade das frases e o nível de memória de trabalho exigido é outro fator discutível neste tipo de tarefa. A aceitação da ausência de determinados morfemas marcadores, como o de plural, por exemplo, também pode ocorrer em função do modelo de oralidade vigente no ambiente da criança.

- Tarefa de correção – neste caso, são apresentadas à criança apenas frases incorretas em sua gramaticalidade, e lhe é solicitada a sua correção. Geralmente a correção sintática envolve a reordenação de termos da frase e o uso inapropriado ou ausência de um morfema. Um dos pontos negativos deste tipo de teste é que muitas das correções poderiam ser realizadas sem que a criança estivesse, de fato, aplicando sua habilidade metassintática, mas sim seu conhecimento tácito da língua.
- Tarefa de repetição – consiste em solicitar à criança que repita uma sentença da mesma forma que a ouviu. Como a tendência natural é normalizarem-se sentenças inadequadas, isto poderia exigir da criança o controle intencional de sua atividade, principalmente entre os mais novos. A crítica feita a esta tarefa é a de não medir o uso intencional do conhecimento sintático pela criança, pois é possível que as frases sejam repetidas por serem mais bem entendidas ou por serem formadas por vocábulos mais familiares.
- Tarefa de localização – a fim de verificar se as respostas das crianças seriam dadas pelo uso de suas habilidades metalinguísticas, estas foram solicitadas a apontar o erro nas frases apresentadas, explicando, em seguida, a razão pela qual o enunciado estaria incorreto. As críticas a essa atividade decorrem do fato de que violações sintáticas acarretam violações semânticas, o que, por si só, poderia gerar um estranhamento do enunciado. O pedido de explicação do erro, por sua vez, também pode gerar um resultado equivocado, pois a ausência ou dificuldade de verbalização de uma regra gramatical pela criança não implica propriamente na sua incapacidade de utilização ou noção sobre a mesma. É possível que a criança possa estar manipulando intencionalmente o conhecimento sintático, mas ao mesmo tempo tenha dificuldade em comunicar a operação mental realizada.
- Tarefa de produção – a criança deve enunciar as palavras que faltam em uma frase ou história, ou completar o morfema final de uma palavra incompleta inserida numa frase. Nesta tarefa também é questionado o peso dos aspectos semânticos na resposta da criança, não ficando claro o uso de habilidades metassintáticas.
- Tarefa de analogia sintática – tarefa que surgiu a partir dos anos 90. É estruturada segundo o esquema de analogia entre duas sentenças: A está para B, assim como C está para D. Como exemplo pode-se usar as desinências verbais de presente e passado: se a frase A diz *Pedro toma café*, e B diz *Pedro tomou café*; C é outra

frase com a mesma estrutura sintática de A, no presente, como *Maria bebe água*, e D deve ser a transformação de C, conforme a transformação de A para B, no caso, com o verbo no passado: *Maria bebeu água*. A crítica feita a este tipo de tarefa é a de necessitar da habilidade metassintática associada a uma operação lógica do pensamento, não deixando claro o que mede, pois depende do raciocínio analógico da criança desenvolvido para conseguir executá-la.

- Tarefa de replicação – também introduzida nos anos 90, nesta tarefa a criança deve reproduzir em duas sentenças corretas o mesmo erro gramatical localizado e corrigido em uma frase já apresentada. Como exemplo: a criança deve identificar o erro na frase “O menina é guloso”, corrigi-lo, e depois reproduzi-lo em duas outras frases, como em “O moço é bonito” e “A bicicleta é cara”. A principal restrição apontada neste teste é a sua demanda excessiva da memória de trabalho, principalmente quando apresentado oralmente. Assim, o nível de memória de trabalho da criança é determinante para que possa ser bem sucedida na tarefa. Quando na forma escrita, depende da habilidade de leitura da criança.

Gombert (1992) alerta sobre o risco de serem confundidos, em alguns casos, o *juízo de gramaticalidade*, ou seja, se a frase enunciada parece adequada na sua forma, com o *juízo de aceitabilidade*. No caso de crianças pequenas, por exemplo, o juízo de gramaticalidade de sentenças tem o predomínio de fatores semânticos com relação aos sintáticos, pois até mesmo frases telegráficas podem ser consideradas adequadas por elas, desde que lhe façam sentido, ou seja, são aceitas gramaticalmente. Quanto ao desenvolvimento do juízo de gramaticalidade, este parece preceder a capacidade de *explicar* tais julgamentos, comportamentos que certamente refletem *níveis diferentes de consciência sintática*.

Nas pesquisas levando em conta o juízo de aceitabilidade de sentenças, Tunmer e Grive (1984) detectaram uma sequência de evolução, tal como segue:

- com cerca de dois a três anos de idade os julgamentos são baseados na compreensão ou não da sentença;

- ao redor de quatro ou cinco anos os critérios de conteúdo começam a predominar;

- apenas depois dos seis ou sete anos de idade a criança se torna capaz de distinguir a forma do conteúdo da sentença, baseando seus julgamentos apenas em critérios linguísticos.

A consciência sintática é fortemente acionada, portanto, no período de escolarização, em especial quando a criança se depara com o aprendizado de regras gramaticais e sua exercitação, como também com tarefas de compreensão leitora, aparecendo a necessidade do comportamento metassintático. No período anterior, esta não parece ser muito útil, pois os problemas sintáticos são identificados apenas quando existem dificuldades semânticas para a interpretação da sentença.

No aprendizado da leitura, a consciência sintática parece auxiliar no *monitoramento da compreensão leitora*, auxiliando na detecção e correção de erros (TUNMER E BOWEY, 1984) e também na *utilização do contexto sintático* para compensar eventuais dificuldades na decodificação das palavras (TUNMER E HOOVER, 1992).

De forma prática para o ensino, Pereira (2010), apresenta a consciência sintática como a análise da estrutura interna da frase, decidindo sobre seus limites, elos coesivos gramaticais, paralelismos e pontuação. Envolve a reflexão sobre a ordem das palavras na frase e suas possibilidades de alteração; os limites de início e final de frase; o uso de conjunções; o papel sintático de cada segmento frasal, entre outros aspectos.

O estudo sobre o desenvolvimento da consciência sintática na alfabetização, desenvolvido por Rigatti-Scherer e Pereira (2013), contribuiu para o trabalho com este nível de consciência na escola. Após a comparação de diferentes métodos de ensino, com ênfase na oralidade ou na escrita, constatou-se que apenas a estimulação oral-auditiva da consciência sintática não se mostrava suficiente para que a escrita ocorresse com as segmentações adequadas de seus constituintes na frase. Reforçou, assim, ser necessário um trabalho sistemático de escrita e de leitura de frases para que os alunos escrevam utilizando a concordância adequada e estabeleçam os limites entre os seus constituintes, numa interação direta com o sistema de escrita da língua. Este tipo de medida parece auxiliar na diferenciação

entre aquilo que é escutado como um contínuo na fala e entre a necessidade de respeitarem-se os espaços entre as palavras na escrita.

Também avaliando a consciência sintática de crianças de seis anos que ingressam no ensino fundamental, Bublitz (2010) referiu a importância de ser trabalhada na escola a habilidade de perceber incorreções sintáticas nas frases e corrigi-las, mesmo oralmente. Esta habilidade possibilita uma melhor percepção do significado dos textos por meio da forma como os elementos linguísticos são articulados entre si. Essa autora pondera que se esta habilidade estiver bem desenvolvida aos seis anos de idade, mesmo que a criança ainda não leia e escreva, há possibilidades de ela trilhar um caminho mais seguro no processo de alfabetização e de desenvolvimento da compreensão leitora.

Correa (2010) discute a independência de determinados níveis linguísticos nas investigações e a falta de clareza da relação da metassintaxe em si, por exemplo, com o desenvolvimento da leitura, uma vez que existe nesse processo pelo menos a mediação da consciência fonológica e da memória de trabalho. Essa pesquisadora defende que a distinção encontrada na literatura entre consciência sintática e consciência morfológica parece refletir muito mais a diferenciação estabelecida pela gramática do que o funcionamento cognitivo do sujeito que aprende (p.70), considerando que é muito difícil realizar uma avaliação independente destes dois níveis de consciência. Embora a separação didática e para fins de pesquisa seja plausível, o usuário da língua “se defronta a cada momento na produção de qualquer enunciado, oral ou escrito, com as tarefas de escolher uma forma – morfologia -, e a de relacionar esta forma com outra – sintaxe” (CORREA, 2010, p.71). Considera, assim, que o termo mais adequado para refletir sobre a língua em funcionamento, neste caso, seria o de consciência *morfofossintática*, integrando estes dois níveis profundamente relacionados às produções orais e escritas de qualquer aprendiz.

Pode-se perceber, pelos trabalhos citados, que diferentes habilidades sintáticas entram em jogo na alfabetização, em diferentes momentos, de modo integrado a outros níveis linguísticos, e que cada uma delas desempenha um papel significativo, sendo mobilizadas de acordo com as demandas apresentadas pelos desafios de aprendizagem.

Gombert (1992) acrescenta que a consciência sintática é profundamente envolvida com a semântica, já que não é possível tratarmos sintaticamente algo que não compreendemos. Este nível de consciência será tratado a seguir.

2.1.3 A consciência semântica

Gombert (1992) explica a diferenciação teórica existente entre a consciência semântica, ou metassemântica, e a lexical, ou metalexical. A consciência *semântica* se refere às habilidades para reconhecer o sistema de linguagem como um código arbitrário e convencional e para manipular palavras ou elementos mais extensivos de *significado*, sem que estes sejam automaticamente acessados por seus significantes. Já a consciência *lexical* diz respeito à habilidade do sujeito para *isolar a palavra e identificar se ela faz parte do léxico*, bem como o esforço intencional para acessar o léxico internalizado. Como os elementos lexicais constituem unidades mínimas de significado, torna-se muito difícil dissociar esses dois aspectos de consciência na observação do comportamento linguístico real. Na presente pesquisa será adotado, então, o termo consciência semântica como abrangendo estas operações relacionadas à busca de significado e de identificação de palavras do léxico.

Maluf e Barrera (2003) salientam a importância da habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras para o progresso da aprendizagem, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos).

Com relação ao desenvolvimento da consciência semântica, Clark (1978) destaca que, quando a criança pequena começa a usar uma palavra, não necessariamente sabe o que ela significa. Na verdade, nem reconhece que está usando uma *palavra*. Somente ao longo do tempo que isto será possível.

Tunmer, Bowey e Grieve (1983) consideram o conceito de palavra *como a menor unidade significativa, coesiva e permutável da linguagem oral*. A partir de suas pesquisas na língua inglesa, mostraram que as estratégias utilizadas pelas

crianças para segmentar a linguagem oral em unidades lexicais variavam com a idade, da seguinte forma:

- crianças mais novas, entre 4 e 5 anos, frequentemente segmentam por unidades sintáticas (frases) ou critérios fonológicos, como quantidade de sílabas tônicas do enunciado;
- crianças maiores, entre 6 e 7 anos, já utilizam respostas mais evoluídas de segmentação da linguagem oral, por quantidade de morfemas independentes, o que faz com que palavras compostas do inglês possam ser tomadas como duas unidades (ex.: *bedroom* – quarto; *raincoat* – capa de chuva), avançando para o que se considera o nível mais alto de segmentação, quando utilizam os critérios gramaticais convencionais.

Para o desenvolvimento completo da consciência de *palavra*, Bowey e Tunmer (1984)⁶ apresentam a sequência de três pressupostos:

1. Consciência da palavra como uma unidade de linguagem;
2. Consciência da palavra como um “rótulo fonológico arbitrário”;
3. Compreensão metalinguística do termo “palavra”.

Maluf e Barreira (2003) também destacam que a segmentação em palavras parece ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos 7 anos de idade, quando a criança é mais exposta aos critérios gramaticais da linguagem. É possível que a separação entre as palavras na escrita colabore para esse processo, como sugere Kolinsky (1986). Antes disso, é possível que, embora as crianças sejam capazes de produzir e compreender enunciados, seu conhecimento lexical seja implícito e inconsciente (EHRI, 1975).

Um consenso entre os pesquisadores é que as palavras funcionais (artigos, preposições, conjunções, por exemplo) requerem mais tempo para serem reconhecidas como palavra do que as palavras de conteúdo. Como explicação para este fato, é sugerida que as palavras funcionais são mais dependentes do contexto

⁶ No original: 1. Awareness of the word as a unit of language; 2. Awareness of the word as an arbitrary phonological label; 3. Comprehension of the metalinguistic term word (BOWEY and TUNMER, 1984 apud GOMBERT, 1992, p. 80).

para serem compreendidas, não possuindo uma autonomia semântica (VAN KLEECK, 1984). Isto também parece relacionado a um nível de consciência morfossintático, como referido no item anterior sobre consciência sintática.

Para verificar a influência do grau de consciência linguística inicial em crianças na fase de alfabetização, Maluf e Barrera (2003) realizaram pesquisa que levou em conta as habilidades de consciência fonológica, sintática e lexical (salientando a delimitação de palavras na sentença). Foi realizada uma análise dos erros cometidos pelas crianças na segmentação lexical dos enunciados apresentados. Tanto a hipossegmentação (a não separação de palavras quando esta deveria ocorrer) como a hipersegmentação (a separação indevida de uma palavra) foram encontradas com frequência nos protocolos, o que indicou uma ausência de critérios consistentes para a segmentação da linguagem oral entre as crianças de primeira série do ensino fundamental pesquisadas. Quanto à relação da escrita com a *consciência lexical* observaram maior tendência de hipossegmentação dos monossílabos *átonos*, que eram fortemente associados às palavras seguintes, com maior carga semântica. Já os monossílabos *tônicos* costumavam ser segmentados corretamente, independentemente de sua categoria gramatical. Os resultados encontrados por essas autoras com relação à consciência lexical indicam a existência de variados critérios (semânticos, sintáticos, silábicos, tônicos, entre outros) utilizados pelas crianças não alfabetizadas na tentativa de segmentar a linguagem oral em palavras. Identificam, assim, que o critério gramatical (baseado em unidades morfológicas) deva ser uma consequência do aprendizado formal em leitura e escrita, “que familiariza a criança com diferentes tipos de palavras, a partir da percepção e da reprodução dos espaços em branco entre as mesmas” (MALUF & BARRERA, 2003, p.501).

Gombert (1992) ressalta ainda um aspecto do desenvolvimento de consciência semântica pertinente à presente pesquisa, o de produção e reconhecimento de metáforas, tomadas aqui como linguagem figurada, onde uma ou mais palavras substituem outra de cunho mais literal. Como exemplo, podemos citar o de referir-se a alguém como sendo “doce”, o que exige conhecer a palavra em seu significado mais usual – alimento que gera sensação agradável, prazerosa, sendo acessível ao paladar – para este daí ser associado a pessoas, que assim são imaginadas queridas, agradáveis no convívio, acessíveis, já que os doces costumam

trazer essa sensação. Este tipo de recurso é bastante utilizado na linguagem poética.

Os critérios de estudo para avaliar a consciência de metáforas são bastante discutidos, bem como os resultados das pesquisas. Aqui são destacados apenas alguns pontos que parecem importantes de serem levados em conta às análises da compreensão poética das crianças. Um deles diz respeito ao *tipo* de metáfora em questão, o que gera influência na compreensão da mesma. Assim, é possível verificar-se que metáforas que envolvem comparações com base perceptual (ex.: “sol” como “bola de fogo”) são mais acessíveis do que àquelas que envolvem conceitos (ex.: “a necessidade é a mãe da invenção”). As perceptivas são compreendidas por crianças na faixa de 5 ou 6 anos de idade, enquanto que as outras somente na adolescência, de acordo com Billow (1975). O desenvolvimento do processamento de metáforas parece refletir mais o desenvolvimento conceitual da criança, e parece menos afetado pelo desenvolvimento metalinguístico, como afirmado por Keil (1986). De acordo com Gombert (1992), as crianças pequenas parecem possuir uma competência metafórica básica, que é indispensável para que apareça, mais tarde, o bom entendimento e produção de metáforas, porém esta competência parece mais epilinguística do que metalinguística em sua natureza.

Transpondo os conhecimentos de consciência semântica para o ensino, Pereira (2010) aponta aspectos práticos para o trabalho em sala de aula, destacando seu foco na reflexão sobre a significação vocabular, sobre elementos coesivos lexicais, sentidos explícitos e implícitos, polissemia e ambiguidades da língua. Exemplifica o trabalho com este nível de consciência a partir de atividades como: identificar os diferentes sentidos de uma palavra numa frase e após contextualizar outros sentidos possíveis; explorar campos semânticos de elementos citados em uma frase ou pequena narrativa – exemplo: “minha mãe chegou do supermercado com sacolas cheias de espinafre, tomate, cebolas, batatas, cenoura, abobrinha e milho; acho que hoje terá um sopão!” – campos semânticos que podem ser relacionados: hortifrutigranjeiros, legumes, supermercado, alimento, sopão, saúde.

2.1.4 A consciência textual

O termo *consciência textual* é relativamente recente na literatura e as investigações sobre este tema são ainda pouco difundidas, bem como as de sua relação com as demais habilidades metalinguísticas e com a compreensão de textos. Foi Gombert (1992) quem nomeou e conceituou este nível de consciência linguística, diferenciando-o das demais habilidades já reconhecidas. De acordo com ele, a consciência textual pode ser entendida como a atividade realizada por um indivíduo que tem como objeto de análise o texto, cujas *propriedades* podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional. A atenção, neste caso, recai sobre a estrutura do texto, e não sobre seus usos – compreensão e produção textual. Para Gombert (1992) esta atividade cognitiva focaliza as relações intralinguísticas do texto, como as convenções linguísticas, componentes estruturais e organização.

Spinillo e Simões (2003), a partir da base conceitual de Gombert, acrescentam que, tradicionalmente, os estudos em consciência textual abordam aspectos macrolinguísticos e microlinguísticos.

Os aspectos *macrolinguísticos* são os relacionados à *coerência* interna ou externa do texto, estando associados a questões de compreensão, e também aqueles que tratam da *estrutura* e *organização* do texto, remetendo a noções sobre os gêneros textuais. O foco de atenção, nesse caso, desloca-se do conteúdo do texto para aproximar-se da forma como este se configura linguisticamente. O levantamento de resultados de estudos nesta área indica que se devem levar em conta especificidades relacionadas à idade, à escolarização, a fatores sociais, e também às características estruturais do texto; ou seja, *o gênero de texto sobre o qual a criança se debruça é fator relevante neste tipo de estudo*, já que alguns textos têm estrutura mais saliente do que outros. Spinillo e Simões (2003) concluem que um dado comum a esses estudos é que a consciência textual se desenvolve entre as idades de 5 e 9 anos, emergindo de forma mais evidente aos 8-9 anos, no contato escolar.

Os aspectos *microlinguísticos* da consciência textual, por sua vez, são os que englobam os elementos *coesivos* e a *pontuação*. Spinillo e colaboradores (2002)

desenvolveram pesquisa neste enfoque, que objetivou examinar se crianças de 8 anos seriam capazes de compreender, identificar e resgatar os diferentes sentidos dos nexos presentes na rede coesiva de uma narrativa. Concluíram que as crianças eram capazes de focalizar sua atenção no texto, tomando os nexos como objeto de reflexão, e de compreender, pelo menos de forma implícita, os diversos sentidos destes constituintes das cadeias coesivas. Por outro lado, nem sempre conseguiam explicitar sua compreensão e explicar as razões que as levaram a relacionar os nexos aos seus referentes.

Transportando as questões da consciência textual de forma prática para o ensino, Pereira e Scliar-Cabral (2012) sintetizam que esta focaliza as relações textuais internas e suas relações com o contexto, ou seja, a estrutura, a coesão e a coerência. Explicam cada uma delas e sua relação com outros níveis linguísticos: a *estrutura* se refere à organização global do texto, “à moldura que lhe dá o formato”, aos seus componentes constitutivos (parágrafos e frases), às sequências linguísticas dominantes, ou seja, a todos os componentes que permitem categorizá-lo como *gênero textual* (PEREIRA e SCLIA-CABRAL, 2012; p. 25-6). As questões relacionadas à *coesão* são vistas como mais diretamente ligadas ao conteúdo do texto, levando em conta seus vínculos internos e suas relações com o entorno sociocultural. Suas bases são semânticas e pragmáticas. A *coesão* leva em conta os elos linguísticos que determinam a relação entre as palavras, as frases (versos, no poema), e os parágrafos (estrofes, no poema), permitindo que o texto se torne uma efetiva unidade linguística significativa (PEREIRA e SCLIA-CABRAL, 2012; p.26).

Assim, num poema, por exemplo, em relação à estrutura, se leva em conta o reconhecimento de sua constituição em versos e estrofes; o título em relação ao texto; e o que o configura como tal gênero. Quanto à coerência, a identificação do jogo de palavras que dá consistência ao texto e a sua relação com o mundo real. No aspecto da coesão, se leva em conta a identificação dos recursos fônicos, lexicais e sintáticos, que permitem reconhecer a unidade significativa do texto e a construção de sentidos.

Pontua-se que quando o texto é o foco de atenção da consciência, é preciso considerar que este é organizado em planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e

o textual. Desse modo, “a observação da estrutura, da coerência e da coesão implica a consideração de que esses eixos se constituem nesses planos linguísticos” (PEREIRA e SCLiar-CABRAL, 2012; p.44).

2.1.5 A consciência pragmática

A adequação das formas da língua aos objetivos do ato comunicativo se refere, particularmente, aos aspectos pragmáticos da linguagem (PUYUELO & RONDAL, 2007). A criança, em seu desenvolvimento, precisa associar aos conhecimentos linguísticos o conjunto de regras implicadas no seu uso social. Assim, Hickmann’s (1983) define a consciência pragmática como a habilidade metalinguística específica que permite *representar, organizar e regular* o próprio uso da linguagem. A partir deste conceito, Gombert (1992) propõe que a consciência pragmática é a que focaliza a relação entre o sistema linguístico (expressão/discurso) e o contexto no qual a linguagem está inserida. Spinillo e Simões (2003) já a sintetizam como o entendimento dos *usos sociais* da linguagem.

De acordo com Pereira (2010), este nível de consciência volta-se para as situações de uso da língua – refletir sobre enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação. Essa autora fornece alguns exemplos das habilidades deste nível de consciência que podem ser observadas e estimuladas na área do ensino:

- realização de inferências sobre o conteúdo de um livro a partir da observação de sua capa;
- análise de uma parte de um rótulo e realização de inferências sobre sua totalidade;
- possibilidade de completar os dias da semana que faltam em um calendário;
- realização de inferências sobre os possíveis leitores de uma revista a partir de sua capa ou sumário.

Como pode ser observado, são habilidades que dependem da vivência e da experiência com os diferentes gêneros textuais⁷ para seu desenvolvimento. Em

⁷ Márcia Mendonça define *Texto* como uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte. Um texto pode ter extensões muito variadas, constituindo-se de uma palavra até de milhares delas e traz marcas que indicam seu início e fim. Embora seja

contraste aos campos da metafonologia, metassemântica e metassintática, que centram seu enfoque apenas no sistema de linguagem em si, a metapragmática inclui aspectos que vão além dos componentes da língua estritamente falando. Dessa forma, são incluídas as reflexões sobre o manejo dos parâmetros extralinguísticos da situação na qual o enunciado ocorre. As habilidades *pragmáticas* permitem a utilização efetiva da linguagem no contexto social, e as *metapragmáticas*, por sua vez, permitem a compreensão e o controle sobre esta utilização da linguagem (GOMBERT, 1992, p.94).

Gombert (1992, p.94) salienta ainda a necessária, porém arbitrária, delimitação entre a consciência pragmática e a consciência semântica. Chega a defender a existência de um campo denominado consciência pragmático-semântica, pois considera tão difícil separar a semântica da pragmática quanto separar o significado da experiência em si. Este poderia cobrir tudo o que não diz respeito especificamente às características estruturais da língua.

2.2 A consciência fonológica enquanto habilidade da consciência linguística

Nesta seção, a consciência fonológica é realçada como *parte* da consciência linguística, enfatizando que esta não é um elemento isolado e executado de forma mecânica em suas propriedades. Ela pode ser pesquisada e avaliada de forma mais objetiva e pontual, mas a atenção aos aspectos fonológicos se justifica pela distinção de diferentes sentidos daquilo que é dito em um enunciado, estando assim associados aos demais níveis de consciência linguística. A partir do enunciado gera-se um sentido específico que faz a atenção voltar-se à palavra e a seus segmentos, permitindo compreender sua estrutura sonora particular e identificar semelhanças e

composto de palavras, frases, períodos, ou mesmo unidades maiores, o texto não se define pela soma de suas partes. O que faz uma produção **escrita** ou **oral** ser considerada um texto é a possibilidade de se estabelecer uma coerência global, ou seja, de se (re)construir sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas. As pistas podem ser linguísticas – os recursos coesivos, construções sintáticas, vocabulário, etc. – ou podem ser inferidas da situação de produção desse texto – propósitos comunicativos, interlocutores, gênero discursivo, esfera social de circulação, suporte, etc. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/texto>

diferenças com relação a outras palavras. Esta necessária consciência sobre a forma sonora daquilo que é dito amplia a noção vocabular em suas inúmeras possibilidades. Assim, há concordância com Maluf e Barrera (1997) quando estas enfatizam que, de um ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica, em seus diversos níveis - léxico, silábico e fonêmico - não é uma simples habilidade a ser treinada de forma mecânica, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, que está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes.

Cognitivamente, estudiosos da consciência fonológica a situaram como uma das habilidades do *processamento fonológico*, que envolve as operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004; ANTHONY E FRANCIS, 2005). O processamento fonológico inclui, além da consciência fonológica, a *memória de trabalho fonológica* e o *acesso fonológico à memória lexical*. A memória de trabalho fonológica refere-se à codificação da informação em um sistema de representação sonora para armazenamento temporário, estando relacionada tanto ao processamento ativo como transitório de informações fonológicas. O acesso fonológico à memória lexical refere-se à recuperação eficiente das codificações fonológicas da memória, que facilita o uso de informações fonológicas nos processos de decodificação e codificação durante a leitura e a escrita. A consciência fonológica, por sua vez, refere-se ao grau de sensibilidade do sujeito à estrutura sonora da fala (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004; ANTHONY E FRANCIS, 2005).

O conceito de consciência fonológica é abordado de forma semelhante em diferentes estudos realizados (GOMBERT, 1992 [1990]; CARDOSO-MARTINS, 1991; MORAIS ET AL, 1998; MOOJEN ET AL, 2003; ÁVILA, 2004), sendo destacadas aqui determinadas características gerais referidas pelos autores:

- é uma capacidade metalinguística;
- se refere à percepção dirigida aos *segmentos* sonoros da fala;
- permite a identificação e manipulação dos segmentos sonoros;
- é intencional e consciente, e não apenas a ativação de estruturas fonológicas de forma automática;

- envolve a consciência de segmentos da palavra - sílaba, elementos intrassilábico, fonemas - em sua recepção e em sua produção;

- desenvolve-se de forma gradual, em um *continuum* que vai de níveis mais simples aos mais complexos, levando em conta o tipo de atividade em questão (recepção ou produção) e as operações cognitivas aplicadas à reflexão sobre as palavras (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Este conceito geral tem servido como base para a elaboração das diferentes avaliações propostas no meio acadêmico e clínico para traçar um perfil das habilidades de recepção e de produção dos diferentes segmentos fonológicos pelo indivíduo, utilizando as diferentes operações cognitivas envolvidas nesse processo.

De acordo com Ramos (2005), concebe-se um Teste de Consciência Fonológica (TCF) como um instrumento que possibilite “colher dados de amostras de comportamento metafonológico em situações bem determinadas, de modo que os resultados possam avaliar a presença e o grau de consciência fonológica que tenha o sujeito” (RAMOS, 2005, p.57). Também deve permitir que os resultados de diferentes indivíduos possam ser objetivamente comparados. Normalmente estes testes voltam-se à relação do desenvolvimento da consciência fonológica com o nível de escrita em que se encontra a criança, como os concebidos por Cardoso-Martins (1991), Cielo (1996), Capovilla & Capovilla (1998), Moojen et al. (2003).

Ávila (2004) apresenta quatro aspectos básicos que costumam ser contemplados nas testagens de consciência fonológica utilizadas:

- o *tipo de tarefa cognitiva* a ser realizada: análise, síntese, subtração, sequenciação, substituição, reversão, manipulação, transposição, aliteração, julgamento, emparelhamento, contagem, isolamento, apagamento, elisão, entre outras;

- a *extensão do elemento a ser identificado* ou manipulado: palavras de uma frase; rimas de diferentes palavras; sílabas de uma palavra; fonemas de uma sílaba;

- a *carga de significado* do elemento verificado: palavras; não-palavras; morfemas – principalmente em rimas; fonemas;

- a *posição do segmento a ser identificado* ou manipulado dentro da estrutura sonora à qual pertence, se está no início, no meio ou no final da palavra.

Em termos de desenvolvimento da consciência fonológica, Cielo (2001) encontrou nos resultados de sua pesquisa, pelo critério de êxito nas tarefas de habilidades em consciência fonológica entre crianças de 4 a 8 anos de idade, que estão consolidadas: aos quatro anos a consciência de sílabas; aos cinco e seis anos, também a consciência de rimas, e o início da análise fonêmica; e aos sete e oito anos todos os tipos de habilidades em consciência fonológica, inclusive o nível fonêmico, parecem desenvolvidos (p.105).

Maluf e Barrera (2003) apontam que estudos têm demonstrado que as habilidades de análise silábica e de outras unidades suprasegmentares são observadas com maior frequência entre pré-escolares (e mesmo analfabetos), sugerindo que esta habilidade tende a se desenvolver de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fono-articulatória. Já a habilidade de análise e manipulação dos fonemas apresenta maior dependência do contato com o código escrito, sendo em geral desenvolvida como resultado, ou pelo menos concomitantemente, ao processo de alfabetização.

Comumente, os testes em consciência fonológica enfatizam a recepção e manipulação de *palavras* isoladas, fora do enunciado, a fim de que a criança se debruce apenas sobre sua forma. Algumas tarefas trazem a reflexão sobre apenas uma palavra, como os testes de análise e síntese silábicas ou fonêmicas, propostos conforme o exemplo: (síntese silábica) “Nós vamos brincar com o som das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?” – “*sopa*” (MOOJEN et al., 2003 - CONFIAS). Outras comparam uma palavra com um grupo de palavras dadas, como as de identificação de rimas, as de identificação de sílaba ou fonema inicial ou final, como nos exemplos: (identificação de fonema inicial) “Que desenho é este? (macaco). Agora eu vou lhe dizer três palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘macaco’. Descubra qual é a palavra.” - Opções de resposta: *menino-presente-salada* (MOOJEN et al., 2003 - CONFIAS); (identificação de rima) - “Quais as palavras que terminam com o mesmo som: mão-pão-só” – a criança identifica o par que rima (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), (identificação de rima) “Que desenho é este? (flor) Eu vou dizer 3 palavras e quero

que você me diga qual delas termina (ou rima) como flor.” – opções de resposta: pão - *dor*- trem (MOOJEN et al, 2003 – CONFIAS).

Na aplicação de testes como o CONFIAS (**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA-INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL**, MOOJEN et al., 2003), por exemplo, já me deparei com a situação de a criança não conseguir identificar uma rima entre uma palavra e mais três oferecidas, ainda na fase de exemplos, e quando lancei mão do recurso de exemplificar com um *verso* simples criado com as palavras em questão no teste, a criança pareceu se dar conta do que significava rima dentro do contexto textual, conseguindo voltar ao nível da palavra e identificar melhor as rimas nas demais tarefas com palavras propostas. Parece que o afastamento das rimas de um contexto de sentença, onde faça sentido ao associar dois versos com relação de significado, prejudica o entendimento da tarefa pela criança, que ao compreender que rima é o que faz as palavras combinarem seu final, conferindo sentido aos versos, retoma a atividade, pelo mínimo, com melhor compreensão e mais segurança quanto a como proceder.

Estes aspectos textuais nos levam a refletir sobre a relação da consciência fonológica com os demais níveis da consciência linguística na aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2.1 Consciência fonológica e desenvolvimento cognitivo-linguístico: ênfase na leitura e escrita

Gombert (1992) afirma que não há mais dúvidas quanto à importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura. A importância da correspondência grafo-fonológica na identificação de palavras escritas supõe a habilidade para identificar unidades fonêmicas dentro da palavra, processo que está estreitamente vinculado à habilidade para detectar unidades lexicais, tanto na linguagem escrita como na oral. Assim, o importante papel desempenhado pela correspondência grafo-fonológica no reconhecimento de palavras pressupõe que estas possuam uma realidade para o indivíduo.

De acordo com Dehaene (2012), quando a criança aprende a decifrar uma escrita alfabética, além das áreas cerebrais visuais deverem aprender a decompor a palavra em grafemas e letras, também as regiões implicadas na análise da fala devem modificar o código a fim de representar os fonemas. Assim, “as duas devem se coordenar antes que surja uma via eficaz de conversão fonema-grafema” (DEHAENE, 2012; p.220), chave para a alfabetização.

Sim-Sim et al (2008) apontam que a relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre a linguagem oral para que a criança possa apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita e que a aquisição desta linguagem, por sua vez, irá aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Esses aspectos são favorecidos quando a criança tem a oportunidade de um acesso minimamente qualificado à linguagem oral e à escrita antes de seu período de alfabetização formal.

As habilidades de linguagem oral implicadas no vocabulário, consciência fonológica, consciência morfológica e memória de trabalho são chaves particularmente importantes para se compreender o quebra-cabeça de como a linguagem funciona e de como a linguagem oral oferece uma ponte à aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com Mann (2005).

Os aspectos de consciência da linguagem desenvolvidos a partir da oralidade também são ressaltados por Cagliari (2001), ao afirmar que a consciência linguística fornecida pela linguagem oral permitirá, por exemplo, que a criança aprenda as segmentações do contínuo da fala em partes menores, como as palavras e as sílabas, e, em determinado momento no *continuum* da conscientização fonológica, dos fonemas. A noção de segmentação decorrente da consciência fonológica é fundamental na iniciação dos sistemas alfabéticos: é preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo vai ser dividido em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda, que são representados por uma ou duas letras. Se mudar uma letra, muda o significado (SCLIAR-CABRAL, 2003). Para que a decodificação da leitura aconteça de forma eficiente é preciso que a criança domine esta lógica do sistema alfabético, chamada relação fonema-grafema.

Além do favorecimento da relação fonema-grafema, a consciência fonológica aparece integrada aos demais planos linguísticos no processo de compreensão leitora. Em pesquisa realizada sobre compreensão de narrativas e consciência fonológica em crianças pré-escolares (WOLFF, 2008) foi constatado que quanto mais desenvolvido o grau de consciência fonológica da criança, melhor era seu desempenho em tarefas de compreensão de uma narrativa lida para ela, e vice-versa - o que foi verificado a partir de perguntas inferenciais e da organização temporal de figuras dos principais fatos da narrativa com sua justificativa de ordenação. Sugeriu-se que os dois tipos de atividades, refletir sobre a estrutura sonora da palavra e refletir sobre o conteúdo de uma narrativa, que envolve sua forma e sequência temporal, têm em comum o reconhecimento das sequências de sons, sua retenção e manipulação realizadas cognitivamente (WOLFF, 2008).

Estas conclusões estão de acordo com a ideia de que a consciência fonológica constitui uma das habilidades do processamento fonológico, que envolve as operações de processamento de informação (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004; ANTHONY E FRANCIS, 2005). Este processamento está integrado com a memória fonológica e o acesso à memória lexical. Desse modo, formas fonológicas e significações de palavras estão associadas no sistema de linguagem infantil (MORAIS, 1996, p.113). Como essas habilidades são altamente inter-relacionadas no seu desenvolvimento, e como o acesso lexical é fundamental no processo de compreensão da leitura, parece existir aí um ponto de intersecção claro entre essas atividades.

Spinillo, Mota e Correa (2010) lembram que, para a leitura bem sucedida, concorrem outras habilidades linguístico-cognitivas além daquelas associadas à consciência fonológica. Exemplificam este processo que une as informações contextuais às grafofonêmicas, da seguinte forma:

(...) quando não reconhece uma palavra na frase, a criança pode empregar a decodificação parcial da palavra associada ao contexto para reconhecê-la, o que favorece a compreensão leitora. Por exemplo, na frase "Vovó toma o ca**", o contexto oferece a informação de que se necessita de um substantivo masculino (uma vez que o artigo "o" define o gênero) e que, ao mesmo tempo, a palavra deve se referir a algo que possa ser bebido. A que somente bebidas que começam com este som /ka/ completariam a palavra e, conseqüentemente, a frase. Desta forma, o contexto auxiliaria

também a criança no aprendizado de novas correspondências grafofonêmicas. (SPINILLO, MOTA e CORREA, 2010; p.161)

Importante destaque também é dado por essas autoras ao que se refere à consciência do fonema e do morfema para o desenvolvimento da leitura:

as relações são evidentes e inquestionáveis no sentido de que a consciência fonológica e a consciência morfológica auxiliam no reconhecimento de palavras durante a leitura, de modo que o leitor associa seu conhecimento sobre o fonema e sobre o morfema a pistas contextuais fornecidas por outras palavras e sentenças contidas no texto. (SPINILLO, MOTA e CORREA, 2010, p.166)

Nesse sentido, cabe lembrar o que Dehaene (2012; p.215) revela sobre o funcionamento cerebral no desenvolvimento da linguagem infantil dos zero aos cinco anos: o cérebro da criança extrai os segmentos da fala, os tria e os classifica de forma inconsciente no seu aprendizado da linguagem. Isso faz com que ela explore as regularidades da cadeia sonora que escuta, deduzindo transições sonoras possíveis em sua língua, e eliminando as que devem ser excluídas por não fazerem parte daquilo que ouve. Pode-se supor que este funcionamento cerebral classificatório siga no seu aprendizado da leitura, com a criança identificando e organizando regularidades ortográficas da língua, retroalimentando o processo de aprendizagem.

Gombert (2013) pesquisa atualmente a relação dos chamados aprendizados implícitos da escrita, dados pela regularidade do sistema, com aqueles explícitos. Segundo ele, a aprendizagem implícita é “um processo por meio do qual os comportamentos se adaptam progressivamente às características estruturais do meio ambiente com o qual o indivíduo interage sem ter consciência explícita” (GOMBERT, 2013, p.112). Neste caso, são os conhecimentos linguísticos que a criança mobiliza a partir de seu contato com textos, já antes do ingresso na escola, como os fonológicos, morfológicos, e aqueles mais amplos que se referem às regularidades estruturais da língua. Já a aprendizagem explícita, consciente, da leitura e da ortografia, a partir da reflexão proposta sobre a escrita, possui o importante papel de permitir ao aluno a construção progressiva de “um conjunto de conhecimentos explícitos que ele pode utilizar intencionalmente para completar ou controlar o produto dos processamentos automáticos” (GOMBERT, 2013, p.119). Dessa forma, é a utilização das regras aprendidas explicitamente na escola que

permite rever a resposta automática advinda dos processos implícitos para produzir a ortografia correta.

A partir da via fonema-grafema, existe a seguinte progressão na leitura, de acordo com Dehaene (2012):

(...) a aprendizagem da leitura progride do mais simples para o mais complexo. No seio da via grafema-fonema, as primeiras conexões a se estabelecerem concernem às letras isoladas, cuja pronúncia é regular. Progressivamente, a criança aprende a pronunciar os grafemas mais raros e mais complexos. Ela localiza os grupos de consoantes e aprende como combiná-las para formar uma cadeia como “bl” ou “fr”. Ela memoriza, enfim, as terminações de morfemas que, no português, são competitivas, como, por exemplo, “ês”, para formar os adjetivos pátrios (inglês), e “ez”, para formar substantivos abstratos (viuvez), ou morfemas especiais, cuja pronúncia é exceção, como por exemplo “trans”, cujo grafema “s”, depois da letra “n”, deveria representar o fonema /s/ antes de grafema que represente vogal, como em “cansaço”, mas acaba tendo o valor de /z/, como em “transação”. (DEHAENE, 2012; p.221)

Esse pesquisador acrescenta que “o bom leitor é, antes de tudo, aquele que conhece uma quantidade de prefixos, de radicais ou de sufixos associados sem esforço a sua respectiva pronúncia e a seu sentido” (DEHAENE, 2012; p. 221).

Pensando nos referenciais que a criança necessita para desenvolver essa progressão, pode-se destacar a importância da leitura feita para a criança antes e durante o período de escolarização, que lhe alimenta os registros de dados do sistema de escrita, como será tratado no item 3.2.2.2.

2.2.2 E quando a consciência fonológica não se desenvolve de forma adequada? - Relações da consciência fonológica com o atraso na aprendizagem da leitura e da escrita

Dehaene (2012; p.245) afirma que “independente de sua origem social, os alunos cuja atenção não for direcionada à decodificação das letras e dos grafemas sofrem um retardo de leitura não desprezível que persiste durante muitos anos, mesmo se terminar depois por desaparecer”. Esta afirmação é condizente com o que se conhece hoje sobre o funcionamento e mudanças cerebrais que ocorrem a

partir do domínio da leitura. Aprender a ler não é uma atividade natural para nosso cérebro, que se adaptou para esta finalidade desenvolvida culturalmente. Assim, a escrita e a leitura não consistem em uma aprendizagem espontânea e automática, e precisam ter seus princípios de funcionamento explicitados para o aprendiz, em especial nos aspectos de segmentação e de valores de correspondência entre fonemas e grafemas, base do sistema alfabético de escrita.

A análise sob o ponto de vista de quando a leitura e a escrita, apesar dos esforços, não se desenvolvem bem, também nos apontam sobre a importância da consciência fonológica neste processo. Catts & Kahmi (1999) lançaram as bases para o entendimento de que os problemas de leitura geralmente refletem limitações na linguagem, mais do que déficits em habilidades cognitivas gerais ou da percepção visual. Na década de 70 pesquisadores como Mattingly, Shankweiler & Liberman, observaram que o que prejudicava o domínio do princípio alfabético da escrita entre crianças com problemas de leitura era a dificuldade com componentes sonoros da língua.

Germano, Pinheiro e Capellini (2009) referem que a maioria dos indivíduos com atraso em leitura e com dislexia⁸ apresenta alterações nessas habilidades. Essa hipótese do déficit fonológico tem sido sustentada por inúmeros trabalhos (THOMSON & GOSWAMI, 2008, VAN LEEWEN et al, 2008; VUKOVIC et al, 2004, SAVAGE et al, 2005, SWANSON et al, 2006)⁹ que identificam atrasos quanto à sensibilidade à rima, à aliteração e quanto à segmentação fonêmica durante o desenvolvimento da leitura. No Brasil, os estudos em dislexia também têm apontado

⁸ Considera-se a definição atual de Dislexia: “Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.” (Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinevere Eden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, Harley Tomey and Thomas Viall, 2003) – acessível em: <http://www.dislexia.org.br/category/s2-o-que-e-dislexia/c12-definicao-de-dislexia/>

⁹ THOMSON JM, GOSWAMI U. Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: auditory and motor rhythms link to reading and spelling. *J Physiol Paris*. 2008. 102(1-3):120-9; VAN LEEUWEN, T et al. Two-month-old infants at risk for dyslexia do not discriminate /bAk/ from /dAk/: a brain-mapping study. *J Neurolinguist*. 2008; 21(4):333-48; VUKOVIC, RK et al. Naming speed deficits in adults with reading disabilities: a test of the double-deficit hypothesis. *J Learn Disabil*. 2004; 37(5):440-50; SAVAGE RS et al. Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *J Learn Disabil*. 2005; 38(1):12-28; SWANSON, HL et al. L. Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *J Learn Disabil*. 2006; 39(3):252-69.

atrasos quanto à rima, à aliteração, e à manipulação e segmentação fonêmica (CAPELLINI & CIASCA, 2000; GERMANO, 2008; BARROS & CAPELLINI, 2003; CAPELLINI et al, 2004).

Germano et al (2009), avaliando crianças brasileiras já diagnosticadas com dislexia do desenvolvimento, constatou que estas apresentavam dificuldades quanto à identificação de rima e produção de palavras com o som inicial dado. Sua análise de resultados apontou para um déficit em acessar os códigos e representações fonológicas. De acordo com esses autores, como o teste de rima envolve a identificação de unidades intrassilábicas e é realizado a partir da detecção de dois segmentos comuns, quando essa habilidade se encontra alterada indica que o mecanismo gerativo de produção de palavras a partir de sons e sílabas se encontra prejudicado. Esta dificuldade foi evidenciada nos escolares com dislexia, os quais tiveram problemas em tarefas como identificação de sílabas e fonemas iniciais, mas, principalmente, nas tarefas de identificação das sílabas mediais e fonemas finais, além de identificação de rima e produção de palavras com o som dado, tarefas de exclusão, síntese, segmentação e transposição fonêmica.

Guimarães (2003; p.177) também contribui com pesquisa sobre as relações entre o desenvolvimento da consciência fonológica e representações ortográficas. Conclui que os resultados obtidos nas tarefas de consciência fonológica são unânimes em apontar a defasagem dessa consciência nos alunos com dificuldades na leitura e na escrita, em especial com relação à identificação e manipulação de fonemas. Como implicação educacional deste fato, ela recomenda que sejam estimuladas as relações de correspondência entre fonologia e ortografia, capacitando os alunos a reconhecerem associações de sequências de letras com seus sons (p.179).

As crianças que apresentam distúrbios de linguagem têm dificuldade em formar representações fonológicas de boa qualidade, podendo apresentar alterações no processamento das unidades fonológicas, mais precisamente na manipulação explícita dessas. Isso mostra que a dificuldade de criação de representação fonológica pode ocorrer muito antes da aprendizagem da leitura em si, de acordo com Santos e Navas (2004).

Goswami (2010) aponta que o processamento inicial da linguagem é mais auditivo do que propriamente linguístico - com cerca de 4 meses, os bebês aprendem o padrão sonoro do próprio nome, tendo suas primeiras representações fonológicas. As crianças não aprendem as palavras como sequência de fonemas consoante-vogal apenas; aprendem padrões acústicos complexos que na fase de alfabetização precisarão ser associados a letras. Nesse processo, pequenas diferenças nos sons que não correspondem a uma distinção sonora que altere o grafema (exemplo do inglês: o /p/ em *Pit* e *Spoon*) precisam ser ignoradas, para que se busque a regularidade na escrita. Essa noção de semelhanças e diferenças sonoras que precisam ser ignoradas parece ter grande relação com o sucesso ou insucesso na alfabetização (ANTHONY et al, 2002). As crianças que terão mais dificuldade para ler são aquelas que chegam à atividade de leitura com as representações fonológicas menos desenvolvidas. A origem dessas diferenças individuais na aprendizagem, para Goswami (2010), parece repousar especialmente sobre habilidades básicas de processamento auditivo, ou seja, no trânsito de informações auditivas pelo cérebro, que revelam falhas nas pistas auditivas da estrutura silábica da palavra, relacionadas com a percepção de duração, intensidade e frequência dos sons.

Pinto (2010) acrescenta outro fator relevante para essa reflexão sobre os processos cognitivos subjacentes que podem estar prejudicados na criança. Salienta que a velocidade com que os sons/sinais auditivos são apresentados às crianças, respeitando seu ritmo e possibilitando a correta discriminação destes, contribui seguramente para o desenvolvimento do processo que envolve a percepção categorial da fala. Acrescenta que:

Caso a discriminação não se verifique da forma esperada, atendendo naturalmente às exigências impostas pelos ritmos pessoais, que em condições não normais podem colidir com a rapidez com que o material é apresentado, a distinção entre sons pode não ter lugar, ficando então concomitantemente afectado o estabelecimento da sua ordem temporal, sequencial. (PINTO, 2010, p. 344)

Esta preocupação com os aspectos temporais dos sons da fala também é compartilhada por Dehaene (2012), apontando que, em quadros diagnosticados como dislexia, os distúrbios de percepção dos sons e muito particularmente sua *ordem temporal*, parecem mais fundamentais do que outros aspectos nas causas

das dificuldades na aprendizagem da leitura, o que também pode ser constatado na medida em que o trabalho com estes aspectos na reeducação traz benefícios importantes no domínio da leitura.

2.2.3 As rimas favorecem o aprendizado da leitura e escrita? - estudos referentes à identificação e produção de rimas

A poesia rodando no vento
Gira invento a todo momento
Roda palavra na boca
Enrola rima ponta da língua.
André Neves

A rima, enquanto segmento intrassilábico considerado no desenvolvimento da consciência fonológica, tem seu papel discutido com relação a sua influência no processo de alfabetização. Ao aprender a ler e a escrever, a criança precisa se dar conta da relação entre os fonemas e os grafemas, das suas semelhanças e também de suas diferenças na representação oral e escrita. Neste processo, tem papel fundamental a consciência fonêmica, que se desenvolve quando a criança se depara com a escrita e consegue relacionar os valores distintivos abstratos dos fonemas à concretude dos grafemas que os representam. Alguns estudos sobre a rima no desenvolvimento da consciência fonológica apontam sua relação com a consciência fonêmica e suas correlações com o desenvolvimento posterior da escrita e da leitura, mas normalmente não aprofundam aspectos sobre *como* se dá essa relação de forma mais concreta.

As rimas parecem fazer parte ao natural do desenvolvimento linguístico, aparecendo na vida das crianças desde cedo, em músicas, histórias infantis e brincadeiras. No mundo adulto, as rimas continuam fazendo parte de *slogans*, expressões populares (exemplo: “sol com chuva, casamento de viúva”), e brincadeiras com a linguagem. Talvez seja uma tarefa que ofereça certa facilidade por não exigir propriamente uma competência analítica, mas uma sensibilidade a similaridades fonológicas, de acordo com Magnusson (1990).

Rueda (1995) comenta que o nível das rimas é controverso quanto a sua contribuição para a aprendizagem da leitura. Pondera que estudos indicam que esta

habilidade auxilia para as analogias entre as palavras, o que sugere atenção à sua forma, podendo auxiliar a desencadear a atenção para os demais planos sonoros e para as similaridades de sentido das palavras.

Buscando comprovar a relação da rima com a aprendizagem da leitura e da escrita, Bryant e colaboradores (1990) mostraram, através de pesquisa na língua inglesa, que a habilidade em detectar rimas na idade pré-escolar estava correlacionada com o desenvolvimento na aprendizagem da leitura das crianças avaliadas alguns anos mais tarde. Esta pesquisa serviu como base para outros autores desenvolverem estudos voltados à rima e sua forma de contribuição à aprendizagem.

Cardoso-Martins (1993) desenvolveu estudo com crianças pré-escolares e da primeira série, no Brasil, a fim de verificar se a habilidade de reconhecer a rima indicava também a habilidade de segmentação entre *onset* e *rima* (KIRTLEY, BRYANT, MACLEAN E BRADLEY, 1989)¹⁰, ou se este reconhecimento se dava na forma de uma percepção global de semelhança, conforme apontavam os estudos de Cary et al (1989)¹¹. Para isso, as crianças foram avaliadas através de uma tarefa de subtração da consoante inicial e de duas tarefas de detecção de rima. Esse estudo também se propôs a investigar a influência dos aspectos suprasegmentares na aquisição da leitura no português brasileiro. Uma tarefa de leitura de palavras foi proposta às crianças pré-escolares, pois as de primeira série já estariam todas lendo, de acordo com as informações escolares. Os resultados desse estudo questionam a hipótese de Kirtley et al (1989) de que para detecção da rima a criança segmenta o *onset* da *rima* da palavra. O *nível de leitura* do sujeito é que parece determinar a habilidade para isolar o segmento exato compartilhado por palavras que rimam. Os resultados encontrados também corroboram a hipótese de que a consciência de unidades maiores do que o fonema tem papel importante na aprendizagem de leitura em ortografias alfabéticas. Em outra publicação, Cardoso-

¹⁰ KIRTLEY, C., BRYANT, P., MACLEAN, M., BRADLEY, M. Rhyme, rime and the onset of reading. **Journal of Experimental Child Psychology**, 48, 224-245, 1989.

¹¹ CARY, L., MORAIS, J., BERTELSON, P. As habilidades metafonológicas dos poetas analfabetos: suas implicações para o estudo dos processos linguísticos envolvidos na leitura. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento** - Recife, Brasil, novembro 6 -10, Editora Universitária da UFPE, 1989.

Martins (2008) retoma esta relação entre rimas e demais níveis fonológicos, reafirmando que a consciência de segmentos fonológicos mais amplos como, por exemplo, a rima e a sílaba, desenvolvem-se muito antes de a criança ingressar na escola, sendo destacado seu papel *precursor* da consciência fonêmica.

Freitas (2003) realizou estudo focalizando a consciência de rimas e de aliterações entre crianças de 4 a 8 anos de idade, que frequentavam da pré-escola a segunda série, em escola de nível socioeconômico médio. Para isso, comparou resultados de tarefas que envolviam identificação e produção de rimas e aliterações, com o objetivo de verificar se crianças falantes do português brasileiro apresentavam consciência com relação a essas unidades antes do ensino sistemático da escrita; quais eram as tarefas em que essas crianças apresentavam maior facilidade; e se havia uma relação entre o nível de escrita das crianças e o desempenho nas tarefas propostas. As crianças foram classificadas em grupos por seu nível de construção da escrita, conforme categorização de Ferreiro e Teberosky (1991): pré-silábico (PS); silábico (S); silábico-alfabético (AS); alfabético (A). Na comparação entre os grupos surgiram dados bastante interessantes: os quatro grupos mostraram maior facilidade com a tarefa de identificação de sílaba inicial. A *identificação* de rima foi a segunda tarefa mais fácil para os grupos pré-silábico e silábico. Nos grupos com hipótese silábico-alfabética e alfabética, a produção de palavra a partir da sílaba inicial tornou-se mais fácil do que a identificação de rima. A produção a partir da sílaba inicial era a tarefa mais difícil para os grupos com hipóteses mais iniciais de escrita (PS e S), relação que se inverte após maior domínio da escrita, sendo a produção de rima a mais difícil para os grupos mais avançados nas suas hipóteses de escrita (AS e A). Freitas (2003) concluiu que, para os sujeitos pesquisados, produzir rimas e aliterações foi mais oneroso do que identificá-las. Apontou que possivelmente as crianças no nível pré-silábico possuem consciência fonológica no nível implícito, mostrando uma sensibilidade a similaridades fonológicas globais, que possibilitam a identificação de rimas. Na amostra avaliada, a rima pareceu ser um elemento menos significativo para crianças brasileiras *durante* o processo de aquisição da escrita, segundo a autora.

Refletindo sobre esse estudo, observa-se entre as crianças menores uma atenção ao final da palavra, mesmo que não consciente em sua explicitação, e a migração, aos poucos, de acordo com o contato com a escrita, para a atenção ao

início da palavra, nas aliterações e sílabas iniciais, que na escrita são marcadas pela leitura da esquerda para a direita, e por marcas de significação importantes na raiz da palavra. Parece que este movimento de “dar-se conta” do final e do início da palavra no *continuum* da consciência fonológica são chaves para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dê de forma satisfatória.

Em pesquisa sobre compreensão de narrativas e consciência fonológica de pré-escolares (WOLFF, 2008), a tarefa de consciência fonológica de produção de palavra a partir da sílaba inicial foi a mais correlacionada com a idade dos sujeitos, seguida pela de produção de palavra por fonema inicial dado, também encontrando maior esforço cognitivo na tarefa que exigia produção. A tarefa de produção de rima foi a que menor correlação apresentou com a idade. Porém, na relação interna entre os escores das tarefas solicitadas, foi encontrada correlação significativa entre a habilidade em produzir rimas e as tarefas de identificação de rimas e de produção de palavra a partir de uma dada sílaba. Isso significa que, quanto maior foi a habilidade em produzir rimas, maior também foi a habilidade para identificar as rimas e produzir uma palavra a partir de uma sílaba dada. Também foi encontrado que, a uma maior habilidade em identificar o fonema inicial de uma palavra, correspondia um melhor desempenho nas habilidades de identificar a sílaba inicial de uma palavra, identificar rimas, e produzir palavras a partir de um dado fonema. Na correlação entre as tarefas específicas de consciência fonológica e as de compreensão de narrativas, a tarefa de identificação de rima foi a que apresentou maior correlação com a tarefa de ordenar as figuras da narrativa, seguida da tarefa de identificação de fonema inicial e da produção de palavra que inicia com o som dado. A tarefa de identificação de rima, por sua vez, foi *altamente correlacionada com as de fonemas*. Estes dados são bastante sugestivos quanto à consciência das rimas no *continuum* do processo metalinguístico que leva a criança a alfabetizar-se. A descoberta de uma sequência temporal dos sons, e o registro do início e do final das palavras, sugere uma ligação com os processos cognitivos de identificação do início e do final da narrativa encontrado no processo de desenvolvimento da compreensão.

A dificuldade na identificação de rimas na pré-escola é tida como prenúncio do quadro chamado Dislexia, distúrbio grave na aquisição da leitura, marcado pela dificuldade no processamento fonológico, conforme apresentado na seção 2.2.2.

Estes achados parecem apontar para a importância da sequenciação temporal dos sons da palavra na aprendizagem, na qual a rima está envolvida.

2.3 A criança em alfabetização e os poemas infantis: aspectos literários e psicolinguísticos

As pesquisas sobre compreensão desenvolvidas na área da Psicolinguística destacam a importância da consciência linguística e dos processos cognitivos inferenciais para a produção de significados do texto. Estes se dão em diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), que são processados em conjunto na intenção de encontrar sentido nos enunciados comunicados. Para isto, os conhecimentos prévios do indivíduo, tanto os de mundo como os linguísticos, são mobilizados no intuito de conferir significado àquilo que é ouvido ou lido, no contexto de comunicação. Os significados compartilhados socialmente é que possibilitam a compreensão do que é dito, mobilizando experiências pessoais e culturais imbricadas na linguagem.

A interação social já era destacada por Vygotsky como a mola mestra para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da ação do sujeito. Tratando-se de leitura e interação, Aguiar (2007) pondera que “o pequeno leitor está em situação de diálogo com alguém, principalmente com o adulto que faz as vezes do narrador ou do poeta” (p.37). Nesse universo do desenvolvimento infantil, 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.

Nesta seção, aspectos literários e psicolinguísticos dos poemas infantis serão abordados em sua interface com a Educação. Os literários, buscando a compreensão sobre a constituição e características do poema infantil como texto artístico e elemento da cultura, com suas características peculiares de linguagem, sempre levando em conta a relação leitora da criança na faixa etária da alfabetização. Não é intenção aqui entrar em discussões teóricas da área literária,

que não é o foco principal desse trabalho, mas apenas trazer elementos que possam facilitar a interlocução entre as áreas envolvidas na pesquisa, proporcionando um entendimento mais consistente das interfaces. Os aspectos psicolinguísticos abordam a caracterização linguística do poema infantil enquanto gênero textual, bem como os aspectos de ligação entre a oralidade e a escrita que este possibilita, com decorrente importância no processo de alfabetização.

2.3.1 Aspectos literários do poema infantil

Pois bem, às vezes de tudo quanto lhe entrego,
 A poesia faz uma coisa que parece
 Que nada tem a ver com os ingredientes
 Mas que tem por isso mesmo um sabor total:
 Eternamente
 Esse gosto de nunca
 E de sempre.
Mario Quintana

A proposta desta pesquisa no campo da Psicolinguística, a qual se propõe a mergulhar nas rimas no texto poético e seus efeitos linguísticos na alfabetização, implica a necessidade de conhecermos as peculiaridades do poema infantil enquanto texto literário.

O contato da criança com a poesia costuma iniciar cedo, por influência da cultura, no contato com as cantigas de ninar, histórias infantis, brincadeiras em versos, parlendas e canções de roda. Os jogos de palavras constituem brincadeiras verbais que agradam desde as crianças pequenas, como aqueles de escolha de quem começa ou sai de uma brincadeira - por exemplo: “uni-duni-tê, salamê, mingüê...”, os trava-línguas, ou aqueles alusivos a alguma expressão verbal sobre situação vivenciada no ambiente - por exemplo: “quem foi ao ar, perdeu o lugar”; “dia de chuva, casamento de viúva”. Ao terem esse contato com poesias e versos rimados na interação social ou realizarem este tipo de brincadeiras, as crianças estão se aproximando e se apropriando das estruturas que formam a linguagem e que ampliam suas possibilidades criativas na comunicação, além de vivenciarem os aspectos afetivos e culturais envolvidos e compartilhados nesse tipo de texto.

Em que aspectos os poemas se diferenciam dos demais textos literários e por que eles chamam a atenção das crianças desde cedo? É o que será tratado a seguir.

2.3.1.1 Os poemas e a criança no período de alfabetização

Aguiar et al. (2007) apresenta as origens da poesia destinada às crianças, que se encontram na tradição popular, no hábito de fazer versos e rimas cultivados por povos primitivos. Os caminhos seguidos pela poesia infantil desde então possuem três vertentes básicas, de acordo com Bordini (1991): a apropriação de criações folclóricas; a criação especificamente destinada a crianças; a adaptação de poemas clássicos para a infância.

A poesia¹² para crianças possui peculiaridades, tendo em vista as características de seu leitor, como destacado por Aguiar et al. (2007):

- o *ritmo*, que auxilia a criança a reter na memória certas imagens sem esforço;
- as *estrofes* e os *versos* curtos, que possibilitam dizer muito em poucas palavras;
- o uso de *imagens simples*, que favorecem a elaboração da síntese dos sentidos do poema, facilitando a sua compreensão.

Há um particular interesse da parte do público infantil pelos poemas, especialmente por seu *ritmo*:

mais do que qualquer outro potencial leitor/ouvinte, a criança identifica no texto poético uma inextricável relação entre a palavra e sua cadência melódica, relação esta que acaba lhe acarretando um

¹² Nesta tese os termos *poesia* e *poema* estão sendo utilizados conforme a convenção da área da literatura: *poesia* enquanto gênero textual, e *poema* enquanto unidade de texto deste gênero textual, conforme já apontado na nota de rodapé da página 21. Estes termos se intercambiam no texto de acordo com o sentido proposto no enunciado, ora mais relacionado à estrutura do texto, ora aos aspectos que caracterizam o gênero poético, normalmente presentes num poema – “*Como expressão lingüística, um poema tende a organizar-se em frases ritmadas, com base na entonação, no número de sílabas, na distribuição mais ou menos regular, ou irregular, das sílabas acentuadas, constituindo-se desta maneira numa série de versos*”. Segundo Octavio Paz, “*poema*” é uma palavra semanticamente instável, que se vincula, pela etimologia e por natureza, à poesia: considera-se poema toda composição literária de índole poética, “um organismo verbal que contém, suscita ou segrega poesia”. Disponível em:

http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=374&Itemid=2

agradável efeito musical. Na poesia infantil, portanto, ritmo e métrica são trabalhados em toda sua ilimitada potencialidade (SILVA, 2006, p.360).

Buscou-se aqui definir com mais precisão alguns desses termos para melhor compreensão e intimidade com as referências feitas à estrutura textual de poesias. As *estrofes* do poema referem-se às seções constituídas por um grupo de versos, rimados ou não, com uma unidade de conteúdo e ritmo; “mais ligada à visualidade do que à sonoridade, as estrofes atuam como articuladores da unidade do poema, por meio da composição dos versos em conjuntos distintos” (SILVA, 2006). Já o referido *ritmo* é conceituado, a partir do dicionário, como a sucessão de tempos fortes e fracos que se alternam com intervalos regulares na natureza e nas artes (na linguagem, na poesia, na música). A palavra vem do grego *rhythmos*, que significa movimento compassado. Na poesia, os elementos métricos e as rimas marcam o ritmo.

A poesia é elaborada, portanto, a partir de um funcionamento particular de linguagem, que estimula a criança multissensorialmente: as estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, fônicas, rítmico-melódicas e gráficas estão arranjadas em função dos sentidos que o poeta deseja trabalhar (AGUIAR et a.l, 2007). De acordo com Bordini (1989):

o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor *fisicamente* pelos ritmos e efeitos acústicos e *intelectual* e *afetivamente* pelas representações ou vivências que suscita.(p.63)

Interessante o universo de sons e imagens que a poesia cria para a criança, facilitando associações entre palavras e representações visuais, aspecto bastante desejável para o desenvolvimento da linguagem e favorecimento de relações entre áreas cognitivas que sustentam processos linguísticos.

Beber (2007, p. 32) salienta que “poesia é brincar com palavras, com o sentido delas, com o seu som - rimas, aliterações, assonâncias, onomatopéias e repetições - com pontuação livre, permitindo leituras expressivas e criativas”. Destaca também o aspecto do inusitado, da linguagem que remete ao imprevisível, presente no texto poético. As ambiguidades de significações presentes no texto poético, dessa forma, também propiciam à criança a reflexão e a descoberta de novos significados às situações propostas.

Silva (2006) considera que a poesia encontra-se precisamente na conjunção das esferas pedagógica e artística, sendo perfeitamente apropriada para impulsionar o desenvolvimento da linguagem infantil, “na medida em que se afirma, a um só tempo, como instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irredutível no complexo universo infantil.” Como bem pontua esse autor:

os elementos que compõem a estrutura do poema têm grande incidência também sobre sua formação linguística, já que atua diretamente no processo de aquisição da linguagem, contribuindo sobremaneira para o aperfeiçoamento de seu esquema fônico e do complexo sistema de representação da linguagem verbal, conferindo à criança, entre outras coisas, maior competência lexical e domínio sintático. Promovendo ainda a oralidade, por meio do lúdico, a poesia infantil incide diretamente sobre o processo de interação discursiva da criança e, por extensão, sobre sua própria sociabilidade, levando-a, de modo mais eficaz, dos estágios fonológico, morfológico e sintático (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico)¹³. (SILVA, 2006, p.360-61)

Fronckoviak e Schrammel (2004) também enlevam o valor do trabalho com poesias na infância, já que estas consistem na própria essência da Educação Infantil, envolvendo *jogo*, *movimento* e *imaginação*. A relação entre poesia e o desenvolvimento da linguagem passa pela sensibilidade infantil e pelo jogo, despertando aspectos sensoriais integrados com a expressão da língua.

Na escola, o aprendizado da escrita e da leitura ganham tons de formalidade, que exigem da criança processos lógicos necessários para dominar os processos de codificação e de decodificação do sistema de linguagem. É a literatura que permite que a criança permaneça em contato com o jogo simbólico¹⁴, elaborando os significados do mundo a partir de processos do imaginário, conforme ponderam Aguiar et al. (2007, p. 58).

O imaginário possui relação direta com o ato de brincar. A importância do brinquedo entre as crianças que estão em fase de alfabetização também é referida

¹³ Podemos relacionar estes estratos aos níveis de consciência linguística, como proposto por Gombert (1992), conforme apresentado na seção 2.1 deste trabalho.

¹⁴ No período pré-operatório as crianças estão engajadas em uma forma de representação chamada “jogo simbólico”, que constitui uma brincadeira de faz-de-conta. Há nesse comportamento uma assimilação da realidade ao eu mais do que uma acomodação do eu à realidade. No jogo simbólico esta assimilação toma a forma de um uso particular da função semiótica (simbólica) – a criação de símbolos livres no sentido de expressar tudo o que, na experiência da vida infantil, não pode ser formulado e assimilado por meio da linguagem apenas (WADSWORTH, 1992, p. 52-53).

por Beber (2007). Essa autora considera que a poesia oferece um sustento verbal do simbólico no brincar, sem depender de um objeto concreto, palpável, mas valendo-se da própria linguagem, respeitando a seriedade do mundo lúdico infantil.

Comenta:

O mundo lúdico da infância é sério e, por isso, os adultos que trabalham com as crianças não podem arrancá-las dessa brincadeira, que é coisa séria. É por viver neste mundo em que uma lata de sardinha além de lata pode ser trem, que a criança cresce e explora o mundo, conhecendo-se, descobrindo-se e entendendo-se naturalmente. O brinquedo é um meio, um suporte material que facilita o ato de brincar, mas a ausência dele não impede a vivência do lúdico porque ela usa a imaginação. Sem brinquedos, a criança precisa de espaço físico e de tempo para imaginar. (BEBER, 2007, p.36)

Nada mais justo do que proporcionar este tempo também na escola. Nesse faz-de-conta, a criança se vê diante do mundo, imitando a realidade e também tendo a oportunidade de refazê-la em sua imaginação, vislumbrando outras possíveis perspectivas para as situações vividas. A literatura favorece esse exercício, ao possibilitar que a criança se veja em outros papéis, vivências, lugares, reações.

Como afirma Beber:

(...) a leitura, principalmente de textos literários, permite que a criança exercite esta possibilidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, com um pé na realidade e outro em um lugar imaginado e depois voltar para seu mundo concreto enriquecida com as vivências oriundas da fantasia (BEBER, 2007, p.37).

Fronckowiak (2008) acrescenta que a criança que ouve e observa um poema aprende a perceber os ritmos complexos e infinitamente variáveis dos tipos gráficos, dos espaços em branco, dos espaços para sonhar. “Quando uma criança ganha confiança em si própria e na sua voz, quando triunfa sobre a timidez e as dificuldades de articulação, o dizer poético torna-se extraordinário motor para desenvolver e manter a memória” (p.2), afirma essa autora.

Como pontua esta seção, a poesia alcança dimensões variadas na vida da criança, tanto linguísticas e cognitivas, como subjetivas. Possui peculiaridades que tocam os diferentes sentidos e captam a atenção da criança, aspecto fundamental para que ocorram aprendizagens. Talvez por isso seu magnetismo com o público infantil na fase de alfabetização. A poesia permite um compromisso mais leve com a linguagem, em um momento em que a visão de mundo começa a tomar feições mais

sérias e permite circular sentimentos que aliviam seus medos e compartilham surpresas e vivências, encontrando uma alternativa na linguagem para expressá-los de muitos modos diferentes.

2.3.1.2 Classificação e aspectos estruturais dos poemas infantis – recursos linguísticos que o leitor coloca em jogo na sua voz

Os aspectos a seguir apresentados contribuem para a compreensão dos recursos linguísticos trabalhados em um poema, favorecendo ao mediador da leitura o entendimento de sua lógica.

Aguiar et al. (2007, p.113) oferecem um panorama de classificação¹⁵, apresentado aqui de forma sintética, que mostra variados critérios pelos quais os poemas podem ser analisados:

- **Autoria:** podem ser encontrados poemas *folclóricos*, de raízes populares, sem autoria definida (Brincos, Mnemônias, Trava-línguas, Parlendas, Adivinhas, Acalantos, Cantigas de Roda); e poemas *autorais*, de composição livre;
- **Discurso predominante:** podem ser encontrados poemas *narrativos*, quando uma história é contada em versos; *descritivos*, que descrevem uma situação e através das suas palavras facilitam a criação de imagens visuais; *expositivos*, quando se propõe a expor ideias e sentimentos; *mistos*, que contam, mostram e expõem simultaneamente, como grande parte dos poemas em circulação.
- **Efeito:** os poemas podem gerar no leitor efeitos *lúdicos*, gerando simplesmente diversão com as palavras; *pedagógicos*, quando se propõem a ensinar algo à criança, desde o âmbito pedagógico até o campo de valores morais; *líricos*, partindo de motivações existenciais e mobilizando o leitor para temas intimistas; *de humor*, quando exploram situações imprevistas e cômicas, refletindo um exercício de observação e/ou imaginação; e *nonsense*, quando trabalha com o ilogismo, que

¹⁵ Detalhes dessa classificação podem ser encontrados na obra “Era uma vez... na escola”, de Aguiar et al. (2007) - capítulo 7.

confunde as ideias e as deixa em aberto, convocando o leitor a um exercício de raciocínio para identificar a falta de coerência entre elas e utilizar sua imaginação.

Encontram-se¹⁶ também algumas classificações quanto às rimas e aos demais recursos de sonoridade que aparecem nas criações poéticas, que ajudam a compreender a via de acesso da criança aos poemas, como explicado a seguir.

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*:

¹⁶ Fontes: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/
https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema/
<http://www.infoescola.com/literatura/versos-rimas-estrofes/>;
<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/254761> ;
<http://www.pucrs.br/gpt/poesia.php>;
http://interpoetica.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=994&catid=0;
http://www.cwbh.com.br/img_materia/7eb55b5a6764a0f6e233ff8a7cf2631da26d820dLivro%20Versos,sons%20e%20ritmos.pdf

- 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. Exemplo: espada/dourada; braço/espço.
- imperfeitas (ou: assonantes, toantes, parciais): ocorre quando os fonemas não são iguais, mantendo semelhança a partir da última vogal tônica. Exemplo: Estrela/vela, vertigem/virgem, mais/faz, seis/fez, boca/foca.

Além das rimas, a *aliteração* tem seu lugar proeminente de sonoridade nos poemas infantis. A *aliteração* consiste na repetição de consoantes ou sílabas semelhantes em duas ou mais palavras dentro do mesmo verso, estrofe ou frase, como recurso para intensificação do ritmo ou como efeito sonoro significativo (exemplo: “**V**ozes **v**eladas **v**eludasas **v**ozes”, trecho de poema de Cruz e Souza). Já a *assonância*, outro recurso de sonoridade nos poemas, está relacionada à repetição de sons vocálicos, em sílabas tônicas de palavras distintas ou na mesma frase para obter certos efeitos de estilo (exemplo: “É um pássaro, é uma rosa, É o mar que me acorda? - poema de Eugênio de Andrade). Esta pode ter um efeito de rima imperfeita quando em versos finais (2 palavras com a mesma vogal tônica).

Também encontramos o conceito de *métrica*, peculiar à contagem das sílabas dos versos dos poemas, que difere de uma contagem de sílabas gramaticais. Algumas regras são observadas nessa contagem:

- 1) Não se contam as sílabas poéticas que estejam após a última sílaba tônica do verso;
- 2) Ditongos têm valor de uma só sílaba poética;
- 3) Duas ou mais vogais, átonas ou até mesmo tônicas, podem fundir-se entre uma palavra e outra, formando uma só sílaba poética.

Essas informações auxiliam o mediador a localizar estes aspectos técnicos linguísticos, a fim de valorizá-los na sua leitura, mas o objetivo principal deve ser a fruição poética do texto, pois é este exercício de linguagem, justamente, que leva a criança a entrar no mundo criativo e imaginário possibilitado pelo jogo de palavras e sons dos versos. Como bem pontuou Monteiro Lobato (1959), “a inteligência só entra a funcionar com prazer, eficientemente, quando a imaginação lhe serve de guia”. Dessa forma, os benefícios linguísticos advindos desse tipo de leitura parecem próprios ao contato interativo com este gênero literário, quando este é apresentado de forma viva e convidativa, inclusive inspirando o domínio da linguagem para a criação própria. Como propõe Gonçalves (2009):

A linguagem poética é um jogo de “desconstrução e reconstrução”. É necessário, portanto, criar condições para que o desmonte do texto traga novas possibilidades de criação para a criança. Descobri-las é realizar essa criação, através do percurso realizado pelo autor. Trabalhar a poesia é oferecer ao público infantil um universo mágico e riquíssimo de experiências e relações que só a linguagem poética permite (GONÇALVES, 2009, p. 8).

Pode-se imaginar o exercício de reflexão de linguagem realizado pela criança ao criar poemas, quando precisa pensar “de que modo poético” ela pode dizer o que está querendo narrar, descrever, ou brincar.

Meier (2002) destaca que a leitura de poesia na infância requer que o leitor mediador esteja imbuído intencionalmente e, ao mesmo tempo seduzido, entre a poesia e a criança, modificando, alterando, organizando, enfatizando, transformando os estímulos provenientes do texto poético, a fim de que as crianças possam construir sua própria aprendizagem também sobre leitura e escrita. Fronckowiak (2008) destaca igualmente a implicação pedagógica do trabalho com poesias para a leitura e a escrita:

A contribuição da poesia na aprendizagem da leitura e escrita é relevante porque ela é essencialmente um texto para ser oralizado.(...) O professor que lê para crianças que ainda não dominam as tecnologias da escrita precisa conhecer bem as leituras que faz para seus alunos, explorando as redes fônicas do poema a fim de torná-lo mais significativo. (FRONCKOWIAK, 2008; p.2)

Os processos psicolinguísticos mobilizados no texto poético são o tema tratado no próximo item deste estudo.

2.3.2 Aspectos psicolinguísticos provocados pelos poemas infantis em interface com o processo de aprendizagem

A partir de estudos da Psicolinguística associados a áreas de interface com o assunto tratado nesta pesquisa, se buscará compreender, inicialmente, como os poemas são tratados enquanto gênero textual, para, em seguida, ser analisado seu papel na relação entre oralidade e escrita e sua importância no processo de alfabetização. Alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo nessa faixa etária são abordados também, a fim de compreender-se o universo do pensamento infantil.

2.3.2.1 Os poemas enquanto gênero textual – que influência este aspecto traz ao trabalho em sala de aula?

“Ler um texto poético em função das informações que ele traz é errar o alvo. Não podemos achar que Drummond escreveu para falar de uma pedra que estava no meio do caminho, e ficar por aí. E o oposto – ler um texto informativo utilizando as estratégias apropriadas à leitura de um texto literário – é igualmente inadequado”.
(PERINI, 2007, p. 154)

Em meio a discussões em torno de classificações de produções textuais, e a fim de situar os poemas em meio a diferentes produções literárias, será tratada neste item primeiramente a distinção entre o que se convencionou chamar de tipo textual e de gênero textual, de acordo com Marcuschi (2002).

Essa distinção parte do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, sendo o mesmo conceito aplicável ao texto. Sendo assim, toda a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Nesta visão a língua é tomada como atividade social, histórica e cognitiva, e é privilegiada sua natureza funcional. Segundo Marcuschi (1996):

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código (p. 71-72)

A partir dessa relação da língua com seu contexto de uso, Marcuschi (2002) propõe os conceitos de tipo e gênero textuais:

- *tipo textual*: designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem algumas categorias, como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

- *gênero textual*: possui uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Os gêneros textuais são inúmeros, sendo alguns de seus exemplos: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Entre os inúmeros gêneros, encontram-se os poemas.

Em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Dessa forma, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Para exemplificar, Marcuschi (2002) cita o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma pequena história), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante.

Esse autor também destaca que entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Assim, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não propriamente um texto. De acordo com Marcuschi (2002):

A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" das sequências tipológicas como uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os *gêneros* são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (p. 27)

Na concepção de linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (1997 [1979]), com forte cunho sociológico, considera-se que os gêneros são produzidos de acordo com as necessidades humanas, e, por sua composição, conferem certa estabilidade aos enunciados. Rojo (2004) aborda esta concepção, referindo que é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a certo gênero que se pode chegar à apropriação dessas formas estáveis de enunciado (p.3).

Atrelado a essa concepção de gênero, perpassa um conceito pertinente à presente pesquisa, que propõe o estudo do enunciado tomado em sua qualidade de *unidade real* de comunicação verbal, *que assim deve também possibilitar a melhor compreensão das unidades da língua enquanto sistema linguístico*. Dessa forma, o poema apresentado de forma escrita e oralizado em sala de aula, fornece um texto de circulação social concreto. Conforme observa Rojo (2004), “nada impede que a alfabetização se dê sobre textos interessantes e relevantes ao invés de frases descontextualizadas” (p.5). Saliencia que os textos apresentam todas as letras e que os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos após lerem um texto de um determinado gênero em situação mais próxima possível do uso corrente. Complementa sua concepção de alfabetização, trazendo como exemplo a leitura e o conhecimento de uma receita para que depois os alunos conheçam as letras e os sons parecidos ou iguais que aparecem em palavras como *fubá, farinha, forno, fogo, fermento* (ROJO, 2004, p. 5).

Os gêneros textuais têm sido alvo de atenção de pesquisadores e professores na escola, porém Coscarelli (2007) observa que tem sido dado a estes um tratamento de “pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis” (p.78). Isto é um equívoco, de acordo com a pesquisadora, pois nem todo texto é um exemplar tão prototípico de um mesmo gênero textual, que possui variações. Exemplifica justamente com o poema – “há tantos poemas, de tantos tipos, com formas e formatos tão diferentes que fica difícil muitas vezes explicar porque são todos considerados poemas.” (COSCARELLI, 2007, p. 78). Essa autora faz ainda uma crítica à prática quase que exclusivamente classificatória dos gêneros na escola, salientando que este não é o principal ponto a ser discutido quanto a um texto, ainda que sejam aspectos relevantes para o debate com os alunos. Ressalta que é importante que os estudantes conheçam e reconheçam as estruturas

características dos gêneros textuais, mas precisam estar conscientes da flexibilidade destas. Ressalta a necessidade de um trabalho com a forma e o conteúdo aliado à finalidade de comunicação do texto:

É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os *recursos linguísticos* usados e o *efeito de sentido* que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto (COSCARELLI, 2007, p. 83).

Estes aspectos conceituais que apontam a interação que existe entre texto e leitor no encontro da palavra, levando em conta seu contexto de uso, são importantes para fundamentar que a investigação presente partisse da linguagem viva, em sala de aula, onde o texto poético pudesse ser pleno de entonações e de respostas dos interlocutores. As crianças investigadas trouxeram, assim, com originalidade, suas reflexões sobre a língua e sua identificação de sentidos possíveis do texto a partir do corpo linguístico poético apresentado a elas.

2.3.2.2 Da oralidade para a escrita – como a poesia infantil contribui para o processo da aprendizagem?

A eficiente trajetória de ouvir, entender e falar, construída pela criança na aquisição da linguagem oral, frequentemente é ignorada na escolarização e se instala um processo de ensino que desconsidera o que a criança já sabe sobre sua língua e sobre o mundo e a forma ativa como ela aprendeu esta língua (GOLBERT, 1988, p.108). No mesmo sentido, Marcuschi (1998, p. 118) afirma que não é apenas relevante tentar defender o *continuum* fala-escrita; é também importante atribuir à fala o papel que merece no âmbito da alfabetização, em virtude da inter-relação existente entre fala e escrita.

A fim de serem entrelaçados estes aspectos na discussão do trabalho, considerou-se importante uma breve reflexão sobre como é essa criança que chega

à escola; o que ela traz em sua bagagem da oralidade? Por que esta é uma base importante para a aprendizagem da escrita?

2.3.2.3 A criança no período de alfabetização – aspectos do desenvolvimento cognitivo-linguístico

Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

A criança possui uma estrutura inata a ser desenvolvida para a linguagem, tratando-se aqui de seus aspectos orgânicos, especialmente seu sistema nervoso central. Os aspectos afetivos e ambientais irão proporcionar a mola mestra e o modo como este arsenal de possibilidades e mesmo de limitações irá se desenvolver. A interação com o outro é o fator que alimenta esse processo, tanto na ativação da cognição como da linguagem. O modo como o sujeito é significado pelos pais e/ou cuidadores é fundamental para que se interesse pelo meio, enquanto coisas e pessoas, e se organize cognitivamente para explorar, experimentar e interagir com o mundo que o cerca. Ao convocar-se uma criança para conversar, brincar ou dirigir a sua atenção para algum objeto, se está apresentando o mundo a ela e ativando todas as suas esferas do desenvolvimento.

Neste sistema interativo onde se desenvolve a compreensão da linguagem, cognitivamente tem-se a *percepção*, que permite a captação dos estímulos e a seleção de informações que são significativas para a criança; a *memória*, que permite armazenar e pensar com os dados disponíveis; e as *representações de mundo* que o sujeito constrói em interação com o ambiente e que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo, reestruturando ativamente as conexões sinápticas desenvolvidas e seus esquemas mentais.

Dehaene (2012) pontua que o desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes da aprendizagem da leitura, possui um papel essencial para que esta se desenvolva de forma adequada, cognitivamente falando. Desde os primeiros meses de vida o bebê já tem a capacidade de discriminar os contrastes linguísticos dos sons de qualquer idioma e manifesta uma atenção diferenciada para a prosódia de

sua língua materna (DEHAENE, 2012, p. 215). As imagens cerebrais de bebês de cerca de 2 a 3 meses de idade revelam uma organização surpreendente do hemisfério esquerdo para a linguagem; a região temporal superior esquerda analisa os sons da fala e o sulco temporal superior esquerdo já inicia uma progressiva análise dos fonemas, das palavras e das frases. A área de Broca, implicada na produção da fala e na análise da gramática, já se ativa no bebê de 3 meses quando este escuta frases, mesmo que ele ainda não produza sons articulados. No primeiro ano de vida, estas regiões cerebrais da linguagem vão se especializando sob a influência do contato com a língua materna. Dehaene (2012) destaca sinteticamente o que ocorre em termos cognitivo-linguísticos do segundo ano de vida até o momento de aprender a ler e escrever:

Ao final do segundo ano, o vocabulário da criança explode, enquanto a gramática se instala. No momento em que ela começa a ler, estima-se que a criança de 5 ou 6 anos possua uma representação detalhada da fonologia de sua língua, um vocabulário de vários milhares de palavras e um domínio das principais estruturas gramaticais e da forma pela qual elas veiculam significado. Essas 'regras e representações' permanecem, a maior parte, implícitas. A criança não sabe que as possui e não poderia enunciá-las. Contudo, elas não permanecem menos presentes num conjunto organizado de circuitos neuronais da fala, que estão prontos para serem confrontados com a experiência da escrita (DEHAENE, 2012, p. 216).

Visualmente, também ocorrem transformações cerebrais que levam a uma gradativa especialização da área occipital, no reconhecimento de rostos e outros objetos. Por volta de 5 ou 6 anos de idade, conforme Dehaene (2012), apesar de os grandes processos de reconhecimento visual estarem instalados, é provável que o sistema ventral ainda esteja num período intenso de plasticidade, quando paulatinamente se dará sua especialização voltada para a escrita, sendo um período bastante propício à aprendizagem de novos objetos visuais, como as letras e as palavras escritas. Paulatinamente ocorre a especialização da região occipito-temporal-ventral esquerda para a leitura, que permitirá identificar as palavras e letras não mais como desenhos, que se projetam no hemisfério direito, e são reconhecidos independentemente de sua direção e sentido, mas como formas visuais com traços invariantes, que necessitam ser identificadas por sua direção e sentido na escrita, sendo este um fator que diferencia significados na leitura. Scliar-Cabral (2009) lembra-nos que esta especialização permite associar uma ou duas letras, os

grafemas, a um fonema: a mesma diferença que reconhecemos entre as realizações de /r/ e /R/, reconhecemos entre **r rr, R e RR**, e isso porque **caro** e **carro** têm significados diferentes.

Quando a criança chega à fase de alfabetização, espera-se que já possua o sistema fonológico da língua completo, ou seja, se comunique adequadamente com relação ao uso de fonemas, marcando contrastes e diferenciando significados das palavras. Por volta dos cinco anos de idade, a criança já deve ter adquirido um comportamento verbal bastante amplo e dinâmico, em todos os níveis linguísticos.

De acordo com Vygotsky, é fundamental que a criança se aproprie da palavra como modo de se descolar do aqui e agora, pensando de forma analítica e ordenando o pensamento e suas informações de mundo. Este processo permitirá que a criança tome consciência do que sabe, pensa e sente, e, pode-se acrescentar, possa refletir sobre sua própria língua enquanto objeto do pensamento.

Numa brevíssima revisão da teoria de Piaget, que fornece subsídios para compreender a evolução do funcionamento cognitivo, quando a criança chega à alfabetização, já passou pelo estágio sensório motor e está passando ou já superou determinados comportamentos do estágio pré-operacional. Cada período vivenciado e consolidado pela criança é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivamente superiores. À medida que o bebê cresce, desenvolve mudanças cognitivas que afetam o comportamento em *todas* as áreas. Assim, evolui de um período inicial sensório-motor de descoberta do mundo, exploratório na sua essência, com o pensamento ainda bastante imbricado com a percepção e a presença concreta dos objetos, para a consolidação da descoberta da permanência do objeto e de sua representação no pensamento. Este fato cognitivo possibilita que a criança opere simbolicamente com seu pensamento, facilitado pela aquisição da fala. O período pré-operacional que se segue, na faixa aproximada de 2 a 7 anos de idade, se caracteriza justamente pelo forte desenvolvimento de comportamentos simbólicos; a criança passa a pensar de forma cada vez mais independente de sua ação motora.

O pensamento da criança neste período ainda apresenta características egocêntricas¹⁷, com certa rigidez para a criança conseguir assumir o ponto de vista do outro ou de assumir uma *diferenciação* do seu próprio pensamento. É na vivência dos desafios proporcionados pela interação social que a criança vai se questionando e verificando seus próprios pensamentos, quando o compara com o pensamento do outro. A característica de reversibilidade do pensamento e a possibilidade de conservação são dois aspectos cognitivos destacados que ainda não se consolidaram nessa fase, mas que estão em desenvolvimento. O pensamento reversível permitirá acompanhar transformações de um objeto, possibilitando que se retorne ao ponto de partida e se refaça a operação do pensamento. A conservação é o conceito de que a quantidade de uma matéria permanece a mesma apesar de mudanças que possam ocorrer em suas dimensões ou na sua disposição espacial. Reversibilidade e conservação são características do pensamento que terão também operacionalidade na linguagem, permitindo a conservação das letras, o reconhecimento de sua posição na palavra, o ir e vir na estrutura da palavra e da frase, entre outros aspectos da aprendizagem da língua. Neste período pré-operatório do desenvolvimento, de forma geral, está em jogo o conflito entre o domínio das percepções e o de representações do pensamento, normalmente ainda com a predominância perceptiva e a necessidade de elementos concretos para sua resolução. A partir daí as operações concretas passam a dominar, rumo ao pensamento lógico.

A forma como se dá o desenvolvimento até esta etapa, aponta para uma criança que está a fazer muitas descobertas e a reorganizar seu pensamento constantemente, trazendo inúmeros conhecimentos para a sala de aula. Com a língua não poderia ser diferente. A base da oralidade servirá de modelo à outra aquisição que a criança está pronta a fazer, que é a do sistema escrito, com suas regras e forma própria de expressão.

¹⁷ O comportamento egocêntrico se mantém presente em outros estágios do desenvolvimento, de diferentes formas, de acordo com o desafio cognitivo proposto, não sendo exclusivo dessa fase. É sempre caracterizado pela falta de diferenciação no pensamento. O grupo de interação social é fator fundamental na dissolução do egocentrismo cognitivo, em especial pela comparação do próprio pensamento com o dos outros (WADSWORTH, 1992, p. 62).

2.3.2.4 A passagem da oralidade para a escrita – uma ponte feita de palavras entre interlocutores.

Uma palavra morre quando é dita – dir-se-ia –
Pois eu digo que ela nasce nesse dia.
Emily Dickinson

Pinto (2001) salienta a importância da prática de linguagem pela criança, sentindo-a como algo “vivo” que precisa fazer sentido em função de seus conhecimentos. Assim, deve ser propiciado ao indivíduo, desde sempre, a possibilidade de partir para a descoberta das peças que integram a linguagem enquanto objeto, dando-lhe a oportunidade de desenvolver sensibilidades no nível da *forma* e do *conteúdo* da língua. A autora refere que a descoberta da linguagem por parte da criança passará por diferentes etapas e graus de interesse de acordo com o teor do desafio articulatório/perceptivo ou de sentido que representem os usos verbais com que ela se deparar, tanto na vida familiar como na escolar.

As bases da linguagem oral são desenvolvidas a partir da interação verbal da criança em seu ambiente, primordialmente com os pais e/ou cuidadores, e gradativamente com todos que se relacionam com ela, essencialmente no diálogo, e também nos jogos, nas leituras e contações de histórias. Pinto (2010) lembra que a qualidade de interação verbal da criança com os pais e cuidadores influencia no seu desenvolvimento conceitual e de vocabulário, o que afetará seu processo de apropriação da leitura.

O jogo, atividade tão própria do mundo infantil, também acrescenta benefícios específicos quanto à linguagem e preparo para a alfabetização (CHRISTIE & ROSKOS, 2006, 2011): na linguagem oral – número e variedade de palavras produzidas, compreensão de vocabulário e produção de narrativas; na consciência fonológica - as crianças brincam com os sons da língua em diversas atividades; consciência do material impresso por meio de situações de jogo - vivência sob o ponto de vista do letramento; desenvolvimento do conhecimento - condições para que veja sequências lógicas em acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer que não apresentam qualquer relação. A prática do jogo pela criança pequena é também afirmada por Pinto (2010) como suporte cognitivo que sustenta o desenvolvimento da criança de forma mais global; “o acto de ler deve por

consequente ser contextualizado e ter em conta a criança num todo”(p.32), diz a autora. Para isso, defende um currículo mais plurifacetado, com outras habilidades associadas à leitura, e não apenas as acadêmicas. Johnson (2010; p.2-3)¹⁸ também pondera que os pesquisadores da pedagogia do brincar evitam um foco exclusivo na alfabetização específica, defendendo uma abordagem integral da criança, que visa sua criatividade, imaginação, autodescoberta, persistência, atitudes positivas e interesse pela leitura. Richter e Fronckowiak (2007) salientam que:

(...) a brincadeira e o jogo – os quais exigem uma pluralidade de linguagens – não são simplesmente distrações individuais já que são as coisas mais bem partilhadas no mundo. Portanto, são fenômenos sociais enquanto “suporte de comunhão e alegria coletiva” ao promoverem a partilha de emoções ou sensações que, sem isso, perderiam a graça (RICHTER E FRONCKOWIAK, 2007, p. 2)

Essas vivências, estratégias e competências linguísticas que a criança desenvolve natural e gradativamente formarão um lastro de linguagem que será sua referência no momento de aprender a escrever. Brincar de muitas formas e com a linguagem mostra-se também um benefício de base ao seu processo de alfabetização.

O contato com a *leitura* realizada pelo outro tomará nesse processo uma importância fundamental como modelo de linguagem escrita e como elemento de curiosidade e de desejo da criança. “Não se pode ter desejo de ler sem saber o que é isso. A leitura em voz alta feita pelos pais cria na criança o desejo de ler por si mesma, tão irresistível quanto o desejo de começar a andar sozinha”, como bem postula José Morais (1996). Identifica-se assim a importância afetiva, linguística e cognitiva da leitura feita pelos pais/cuidadores/professores na vida da criança.

Heinig (2003) também comenta sobre essa passagem da oralidade para a escrita no universo infantil. Refere que a aprendizagem da escrita acontece paulatinamente, a partir de duas descobertas principais: a criança começa a perceber que não se escreve como se fala e isso significa que o contínuo da cadeia da fala deve ser segmentado e passará, então, a ser representado por unidades

¹⁸ Tradução da autora a partir do original: “Play pedagogy researchers avoid a narrow view of literacy learning (e.g., decoding) and an exclusive focus on literacy development, opting instead for a whole child approach, which targets as well the child’s creativity, imagination, self-discovery, persistence, and positive attitudes and interest in reading.” (JOHNSON, James. *Play and Early Literacy Development Comments on Christie and Roskos*. Encyclopedia on Early Childhood Development, 2010 – disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/JohnsonANGxp.pdf>)

discretas separadas por espaços em branco; também começa a estabelecer a distinção entre o desenho e a escrita através das experiências desenvolvidas, em especial no ambiente escolar. Salienta que neste processo colabora que o aluno, antes do início da sua vida escolar, compreenda a função social atribuída à leitura e à escrita. Pondera que “o indivíduo que está inserido em práticas de letramento é parte integrante da sociedade, compreendendo e vivenciando as práticas de linguagem que estão a sua volta” (HEINIG, 2010; p.517). Para essa autora, a alfabetização, inclusive, “pode ser compreendida como uma etapa do letramento escolar, pois o processo de inserção na cultura escrita se dá pela descoberta do que foi registrado por outros interlocutores” (HEINIG, 2010, p. 519), o que gera um desafio de compreender o que o texto escrito traz em si e quais as razões que motivaram o autor a se posicionar de uma ou de outra forma. Crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, salienta Kato (2007), através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já tem consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita.

Ao contrário da oralidade, que possui um curso natural de desenvolvimento (em situações de normalidade afetiva, cognitiva e linguística), ler e escrever necessita de um ensino sistemático (SCLIAR-CABRAL, 2003), possibilitando que a criança aprenda os princípios do sistema alfabético de escrita, aspecto de domínio fundamental para que compreenda o que lê e desenvolva habilidades de inferências na leitura.

Pensando nos referenciais que a criança necessita para desenvolver a progressão no aprendizado da leitura e da escrita, pode-se destacar a importância do ato de ler-se para a criança, que lhe alimenta os registros de dados do sistema de escrita. Pereira (2002) afirma que as pesquisas cognitivas e sociocomunicativas têm mostrado a importância da leitura no eixo de trabalho com a construção da escrita. Dessa forma, o trabalho com portadores de texto e com textos de reconhecida qualidade literária, devem ser tomados como desencadeadores da escrita, através de procedimentos de leitura que levem em conta os textos e seus contextos, “promovendo a apropriação das marcas construtoras de cada tipo de material impresso, condição indispensável para geração da escrita com função sociocomunicativa” (PEREIRA, 2002; p.41). Ou seja, a leitura tem um papel fundamental na alfabetização, já que este ato *reconstitui* as condições em que a

escrita ocorreu, assim como os traços semânticos, morfossintáticos, fônicos, e ortográficos produzidos pelo escritor, que geram respostas no leitor/interlocutor, a partir de suas inferências, referências e correferências realizadas a partir do texto.

No aspecto cognitivo, a audição de narrativas leva a conhecimentos que a conversação diária normalmente não alcança, permitindo estabelecer relações entre a própria experiência e a dos personagens sobre quem ouve falar. Além disso, a estrutura da história contada, os comentários e questionamentos que ela suscita, auxilia na compreensão de mundo, na organização e retenção de informação, e na elaboração de esquemas mentais (MORAIS, 1996).

No aspecto linguístico, há um aumento do repertório de palavras, de estruturas frasais e de textos. Certas estruturas sintáticas e algumas regras de coesão discursiva aparecem menos na linguagem oral do que na escrita, devido às diferenças intrínsecas entre esses dois sistemas. As referências para a relação entre a linguagem oral e a escrita são favorecidas no contato com as narrativas, bem como a aquisição das estruturas linguísticas que possibilitam a tomada de posição de narrador pelas crianças. Por volta dos 3 ou 4 anos de idade, quando expostas a leitura de narrativas, tendem a incorporar as marcas linguísticas “era uma vez”, “daí”, “então”, “depois”, “certo dia”, “acabou a história”, “viveram felizes para sempre”, “fim”, entre outras expressões características destas histórias (CHESINI E RAMOS, 1994).

No aspecto afetivo, a criança descobre a leitura pela voz do outro, repleta de entonação e de significação. A relação afetiva é que faz frutificar mais vigorosamente os subsídios cognitivos e linguísticos (MORAIS, 1996). Os pais e/ou cuidadores têm a possibilidade de comentar e explicar as partes mais difíceis do texto, podendo esclarecer dúvidas sobre palavras desconhecidas à criança.

De forma objetiva, a leitura feita para a criança destaca os seguintes elementos do sistema de escrita que podem ser observados pela criança (MORAIS, 1996): sentido da leitura; fronteiras entre palavras; relação entre comprimento da palavra falada e escrita; observação da recorrência das letras e sons; verificação da correspondência letra-som; significação dos sinais de pontuação; aumento e estruturação do repertório de palavras; desenvolvimento de estruturas e regras de coesão discursiva próprias da escrita.

Hoje é um consenso na área de Psicolinguística que o momento de aprender a decodificar é fundamental para que a compreensão do sentido textual venha a se desenvolver em toda a sua complexidade (SCLIAR-CABRAL, 2011; CAGLIARI, 2011; DEHAENE, 2012), alcançando adequadas condições de processamento fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico, e pragmático. Destes níveis citados, o ortográfico está estreitamente ligado ao fonológico em se tratando do sistema alfabético de escrita, como é o caso do português. As relações de correspondência entre fonema e grafema não são unívocas em nossa língua escrita, e a criança precisa ser ensinada a reconhecer essas possibilidades de valor sonoro e distintivo que utiliza para ler e escrever. Quando inicia esse aprendizado, busca a referência na oralidade, mas, aos poucos, os princípios alfabéticos precisam ir sendo explicitados e incorporados no seu repertório para que alcance a possibilidade de ler toda e qualquer palavra nova com que se depare, ou seja, domine a ortografia e alcance níveis mais altos de compreensão.

Cagliari (2011) aponta que para a alfabetização bem sucedida, o foco deve ser dado à linguagem e no modo como esta é apresentada na escola: atualmente o sujeito aprende coisas sobre a escrita, mas não consegue se alfabetizar, pois falta o conhecimento sobre o *suporte linguístico*, em especial sobre a natureza da ortografia. Define esta como “uma forma fixa de escrita das palavras, não representando diretamente a fala de alguém, mas permitindo que todos os falantes possam ler, pronunciando de acordo com seu próprio dialeto” (CAGLIARI, 2011, p.131). Para o acesso à ortografia, defende que a escola trabalhe com o que chama de Princípio Funcional Alfabético: reconhecer o que é uma palavra (associação entre sons e ideias), relacionar a letra com o som (leitura) e o som com a letra (escrita). Afirma que se aprende a escrever a partir da leitura e não a partir da escrita, já que esta proporciona o aprendizado da decifração e fornece acesso ao ortográfico. Para ele, o ensino deveria iniciar no contexto da palavra, já que esta é a unidade básica de todo o sistema de escrita, de grande complexidade, onde a ordem dos elementos numa sequência exata representa a palavra oral na forma escrita.

Scliar-Cabral (2011) ressalta a necessidade de um dado desenvolvimento cognitivo no período de alfabetização que permita à criança acionar processos metalinguísticos e metacognitivos que alimentem a memória procedimental, sendo esta aprendizagem um trabalho consciente. A criança necessita acionar a reflexão

proporcionada pela consciência fonológica para perceber os contrastes que constituem a sílaba nos sistemas alfabéticos, onde um grafema representa um fonema e não uma sílaba. Uma das distorções do processo de alfabetização atual com relação a esse fundamento, aponta Scliar-Cabral, é confundir consciência fonológica com exercícios mecânicos, ou exercícios com frases sem sentido. Ressalta como passos necessários à criança para uma alfabetização plena: refazer a percepção das unidades linguísticas (diferenciar segmentos da fala e perceber a sílaba formada por fonemas); realinhar seu léxico mental (diferenciar em especial os vocábulos átonos e fazer a reanálise silábica, afetada pelo fenômeno da junção externa da consoante final com a vogal da palavra seguinte); reciclar os neurônios da visão para o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, trabalhando estas com a diferenciação de significados. Essa autora insiste na indissolubilidade entre a alfabetização e a cognição, uma vez que o ensino-aprendizagem da primeira apela para a inteligência e a reflexão da criança, “única maneira de se refazer a percepção da fala que ela traz ao dar os primeiros passos em direção a uma leitura fluente e eficaz” (SCLIAR-CABRAL, 2011, p.21).

Estes aspectos da leitura parecem não estar sendo valorizados na escola, de forma geral. A leitura ainda parece estar sendo mais trabalhada em seus fatores contextuais e na ideia de ampliarem-se vivências com o texto escrito, o que é muito desejável e oferece um enriquecimento cognitivo-linguístico extraordinário, mas ainda é pouco explorada em seus referenciais nos diferentes planos linguísticos e inferenciais - fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (WOLFF, 2014). Tem sido levado em conta o conhecimento de mundo que a criança já traz para a escola, o que é uma grande herança educacional dos últimos tempos, mas pouco o de linguagem, tanto no sentido de conhecer a forma de a criança se comunicar e se organizar oralmente quando chega à escola, como de incentivar que ela se debruce e reflita sobre sua própria linguagem. Parece que está na hora de, em meio às mudanças, não desprezar-se tudo o que uma ideologia ou outra de educação legou, mas sim de colher o que de melhor e sabidamente eficaz cada uma trouxe para a alfabetização em benefício dos pequenos leitores que estão sendo formados.

Pensando na importância da leitura no período de alfabetização, aqui é destacado o texto poético infantil como bastante adequado para auxiliar a criança a

transitar nessa ponte entre o oral e o escrito. O texto poético possui características lúdicas e é especialmente concebido para ser falado, devido ao seu jogo de sons e de sentidos que captam a escuta, de forma ritmada, possibilitando uma integração entre a estrutura escrita e a expressão oral.

A questão do ritmo poético e de sua apresentação oral também contribui muito para que determinados comportamentos de atenção e do processamento auditivo sejam desenvolvidos pela criança, os quais constituem bases cognitivas importantes para que sua aprendizagem se desenvolva de forma adequada:

Percebemos que a exploração desse tipo de texto, em sala de aula, relacionada com o desenvolvimento das habilidades de escutar, discriminar sons, perceber variações na intensidade, na duração e no timbre e inflexão dos sons e a própria memorização dos poemas são um excelente meio para aumentar a consciência da criança de sua imersão num mundo sonoro rico e diferenciado (BEBER, 2007, p.63).

“Considerando-se que a literatura, sobretudo a leitura de poesias, é bem aceita pelas crianças, faz-se importante estimularmos a leitura de textos que desenvolvam a emoção e a imaginação”, ponderam Herbertz e Vitória (2014). Essas autoras ressaltam que tais capacidades deveriam acompanhar toda a trajetória escolar dos alunos, não se restringindo apenas à etapa de Educação Infantil – “noutras palavras devemos alocar tempos e espaços para o jogo e a brincadeira com as palavras na busca de seus diferentes sentidos” (HERBERTZ e VITÓRIA, 2014).

Na próxima seção, se passará a refletir sobre como a criança acessa a linguagem escrita e a compreende na leitura, processo com o qual começa a intensificar sua relação na escola, a partir da alfabetização.

2.4 Desenvolvimento da compreensão da leitura pela criança

As indagações.
A resposta certa, não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.
Mário Quintana

Nesta pesquisa, a compreensão se dá a partir da leitura de textos poéticos para as crianças, marcados substancialmente pelas rimas nos versos, que se

mostram os preferidos pelas crianças nessa faixa etária (FRONCKOWIAK E SCHRAMEL, 2004). A poesia não é um texto para ser compreendido exatamente de uma maneira linear, como uma narrativa. De outro modo, sugere fruição, pelo jogo de palavras e ritmo envolvidos, que suscitam inferências linguísticas a partir de sua lógica de construção. Não são usuais estudos sobre a compreensão desse gênero textual por crianças. Dessa forma, serão apresentadas primeiramente noções gerais de compreensão de leitura nessa faixa etária, a partir do campo conceitual da Psicolinguística, e suas implicações pedagógicas para, então, serem tecidas reflexões sobre as possibilidades de compreensão da criança a partir dos poemas infantis, como base para discussão posterior sobre os aspectos constatados na pesquisa.

2.4.1 Conceitos de compreensão de leitura no campo da Psicolinguística e implicações pedagógicas

Para Smith (2003), um dos expoentes na área da Psicolinguística, a compreensão é mais apropriadamente um estado, o oposto de confusão. Ela corresponde à “possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças” (p.72). Assim, a compreensão da leitura existe quando há a *extração de sentido do texto* (p.73), relacionando o que já se conhece com aquilo que se quer saber ou experimentar.

Goodman (1976) descreve o ato de ler como uma atividade de reconstrução do texto pelo leitor através das pistas colocadas pelo escritor. Esse autor destaca que para a leitura é importante o objetivo de quem lê, sua cultura social, seu conhecimento prévio, seus esquemas linguísticos e conceituais. Essa atividade de reconstrução textual é afetada pelas inferências, referências e correferências trazidas pelos esquemas cognitivos do leitor (GOODMAN, 1991, p.28). Assim, diferentes pessoas lendo o mesmo texto podem apresentar variações no que se refere à compreensão deste, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado.

Atualmente são conhecidos dois tipos de processamento na leitura, que devem ocorrer em *interação*, podendo ter o predomínio de um sobre o outro em determinados momentos e de acordo com o objetivo da leitura realizada (McCLELLAND & RUMELHART, 1981). São eles: o processamento *ascendente* ou *bottom-up* e o processamento *descendente* ou *top-down*.

A concepção clássica dessas formas de processamento é apresentada por Kato (2007):

- o processamento *ascendente* faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (KATO, 2007, p.50). Predomina quando o leitor constrói o significado com base nos dados *do texto*, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, detectando até erros de ortografia. Torna a leitura vagarosa e pouco fluente, oferecendo dificuldades na síntese das ideias do texto. Em suma, faz o movimento da informação do texto à cognição (PEREIRA & SCLiar-CABRAL, 2012, p.37).

- o processamento *descendente* é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma (KATO, 2007, p. 50). Predomina quando o leitor apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, mostrando fluência e velocidade, mas fazendo excessivas adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. Conforme Pereira e Scliar-Cabral (2012, p.37), faz o movimento que provém dos conhecimentos prévios¹⁹ armazenados nas várias memórias, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos, “baseando-se na concepção antecipatória da leitura, segundo a qual são utilizados simultaneamente as informações linguísticas do texto e os conhecimentos prévios do leitor”.

Colomer e Camps (2008) também consideram as contribuições que o leitor traz ao significado em sua uma revisão teórica sobre os estudos em leitura, enfocando o processamento da informação. Destacam a importância da descoberta

¹⁹ Os conhecimentos prévios são organizados em redes hierarquizadas que se conectam internamente entre si – os esquemas cognitivos, que resultam de representações do mundo que são internalizadas pelo indivíduo (PEREIRA e SCLiar-CABRAL, 2012, p.37).

dos processos *interativos* que regem a leitura, que outrora eram vistos como separados no ensino. As autoras definem essa relação da seguinte forma:

Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER E CAMPS, 2008, p.31)

Para a efetivação da leitura é fundamental que os processos de decodificação sejam bem desenvolvidos, com relações entre fonemas e grafemas bem estabelecidas, garantindo a fluência necessária para permitir que se acesse e compreenda o conteúdo lido. Porém, estudos psicolinguísticos mostram claramente que apenas esses processos considerados isoladamente não são suficientes para explicar o processo de leitura. De acordo com essa perspectiva, o leitor competente é aquele que, além de um processo de decodificação eficiente, é capaz de utilizar seu conhecimento linguístico (da estrutura gramatical das frases) e extra-linguístico (sua experiência pessoal, seu conhecimento de mundo) para identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas semânticas e sintáticas fornecidas pelo texto (MALUF & BARRERA, 2003; KATO, 1987; REGO, 1995).

Das estratégias cognitivas que estão na base do processo de compreensão, são aqui destacadas duas principais, a *predição* e a habilidade de realizar *inferências*, que parecem abarcar outras estratégias que são mais pontuais.

A *predição* refere-se à habilidade de antecipar o que está por vir, colaborando para o avanço da fluência do processo de construção do texto e do sentido. Baseia-se nos diferentes planos linguísticos, considerando conhecimentos prévios e as pistas linguísticas presentes no texto (semânticas, sintáticas, fonológicas, morfológicas, pragmáticas), orientando expectativas e hipóteses no processo da leitura.

A estratégia de *inferências* é a que permite supor sentidos com base no que é conhecido, completando as lacunas deixadas pelo autor. O leitor completa as ideias trazidas pelo escritor, sem que haja a necessidade deste explicar detalhadamente

cada ideia escrita, mas, por outro lado, precisa dispor de informações suficientes no texto (aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos) para poder estabelecer pontes de sentido coerentes naquilo que lê. Para Spinillo e Mahon (2007) a compreensão textual é um processo inferencial por excelência, já que nem tudo o que está no texto é explicitado. Esta habilidade é a responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto. Ainda que inferir permita ao leitor certa flexibilidade, a compreensão apropriada é direcionada pelo próprio texto, não sendo possível inferir qualquer coisa. Importante também observar que existem diferentes níveis de inferência, que se diferenciam pelo esforço cognitivo envolvido e pelos conhecimentos prévios do sujeito, que permitem ou não chegar a conclusões consistentes na leitura. Estas estratégias cognitivas de leitura aplicam-se tanto ao texto lido diretamente quanto ao texto recebido oralmente, lido por alguém, como é o caso das oficinas de poesias apresentadas nesta pesquisa.

Como se pode depreender do exposto, são muitos os aspectos envolvidos no processo de leitura, e o trabalho associando os diferentes níveis linguísticos e a construção de sentidos coerentes precisa fazer parte do ensino de linguagem na escola, favorecendo a consciência do aluno sobre a linguagem e proporcionando condições para que sua leitura se torne competente e este desenvolva sua autonomia de pensamento.

Pereira (2010; 2012) afirma que o trabalho de leitura deve estar vinculado ao desenvolvimento da consciência linguística do aluno, o que supõe a reflexão sobre as pistas fônicas, mórficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e textuais deixadas pelo autor, associando este trabalho tanto à atividade leitora como também à de escrita. Essa autora enfatiza que “há uma convicção que está até no senso comum de que a leitura é importante para a escrita”. No entanto, na escola isso nem sempre se traduz em um trabalho que busque favorecer a consciência do aluno sobre a linguagem utilizada no gênero de leitura proposto, bem como na sua compreensão efetiva, sendo sugeridas tarefas de escrita em gêneros diferentes daquele trabalhado (exemplo: é feita a leitura de uma fábula e se pede um *comentário* do aluno sobre a mesma). Na concepção de ensino de leitura proposta por Pereira (2010; 2012), as atividades de compreensão de leitura exigem um trabalho

consciente de exploração textual, onde os aspectos linguísticos necessitam ser amarrados a partir do texto e do gênero em questão para a construção de sentido.

Partindo dos conceitos sobre o processo de compreensão à luz da Psicolinguística e das noções sobre a poesia enquanto texto literário, serão exploradas as características de compreensão a partir dos poemas infantis.

2.4.2 A compreensão de poemas por crianças

Como visto nas seções anteriores, na área da Psicolinguística muitos estudos mostram a importância da consciência linguística para o desenvolvimento adequado dos processos de leitura e escrita, em especial no momento da alfabetização, como aprofundado na seção 2. Esta reflexão sobre a linguagem neste período do desenvolvimento infantil é favorecida em situações que envolvem a oralidade, na interlocução. A poesia, ao brincar com sons repetidos, rimados ou em aliteração, geralmente apoiadas em estruturas sintáticas simples e facilmente memorizáveis, parece também impulsionar esse dar-se conta de como a língua funciona. A identificação das palavras, sílabas e fonemas colocados em relação de sentido no poema parecem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, em especial. Os fonemas parecem amplificados em suas funções distintivas de sentido no corpo do texto poético. A literatura infantil, como sugere Rego (1985), mostra-se um caminho eficaz para conduzir a criança ao mundo da escrita:

Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica (REGO, 1985, p. 52).

Ao refletir-se sobre como se dão os processos de predição e de formulação de inferências na leitura de poemas pelas crianças, é importante levar-se em conta seu caráter inusitado de criatividade e de sentidos originais tecidos com a língua. Como observa Paes (1996), “a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se

dar conta delas” (p. 24). Exemplifica justamente com a leitura da rima, “que obriga o leitor a voltar atrás no texto”, e acrescenta, sobre o processo da leitura de poesias:

Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para a sequência deles. (PAES, 1996, p.24)

Paes (1996) destaca a *brincadeira com palavras* na poesia como sua característica primordial, acrescentando que, nessa brincadeira, “cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa” (p. 25). Nesse caso, pode-se supor que uma das hipóteses presentes na leitura de poemas é a expectativa de ser surpreendido pela linguagem, não esperando a sequência sintático-semântica de um texto convencional, de caráter narrativo ou informativo, o que parece convocar uma atenção especial às palavras enunciadas para que o leitor possa compor o sentido do poema. No aspecto fonológico-morfológico geralmente há a expectativa do leitor de encontrar rimas, principalmente as externas, que se destacam para as crianças como característica principal de poemas, parecendo dar o acabamento de forma e de referência marcada de sentido quando compõem seu esquema textual. Pode-se supor que o processo inferencial encontra-se no desafio de decompor o jogo de palavras movido pelos aspectos fonológicos que tecem o poema, seja com terminações semelhantes encontradas nas rimas, relacionando as palavras entre os versos, seja em sons que se repetem e caracterizam imagens relacionadas ao conteúdo tratado. As inferências deveriam levar, quando o texto é compreendido, aos efeitos desejados pelo autor, seja de humor, de intimismo, de compreensão de uma pequena história, ou de concepção de uma imagem inusitada. Para exemplificar, trazemos o poema de Sérgio Capparelli, *Esquisitices*, onde encontramos que “Já comi o pé da mesa”, ou “pesquei um peixe frito”. Neste poema é necessário, para sua compreensão efetiva, o domínio do conceito de “esquisito” para que, a partir do título, se possa *prever* que os versos narrem acontecimentos esquisitos, estranhos ao cotidiano ou mesmo impossíveis (e assim não se considere que foi “lido errado”, o que poderia interromper o fluxo da leitura), e para que as inferências banquem esse lugar no imaginário, formando as imagens propostas pelo texto. Essa disponibilidade cognitiva permite experimentar o afastamento momentâneo da realidade, que, ao mesmo tempo, possibilita a comparação com o

real, favorecendo relações cognitivas entre os esquemas mentais, e permitindo estabelecer a lógica coerente ao texto.

As atividades escolares dirigidas ao texto literário, de acordo com Lajolo (1993, p.50), devem sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, “significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no *modo como o texto diz* o que diz. Isso deve levar os alunos à exploração dos aspectos imprescindíveis para o significado geral do texto”.

Goodman (1991) destaca sete aspectos cognitivos envolvidos no processo de construção de sentido a partir da leitura, que são apresentados a seguir, com observações agregadas pela presente autora, relacionando estes aspectos de forma especulativa à compreensão de poemas: 1) iniciação ou reconhecimento da tarefa, que é a decisão explícita de ativar as estratégias e esquemas apropriados para a leitura – neste ponto, pode-se agregar a noção de estrutura de texto que a proposição do gênero textual suscita no leitor, que ativará expectativas e estratégias próprias para a interpretação deste, levando em conta versos, rimas, ritmo e demais elementos que caracterizam os poemas; 2) amostragem e seleção, que é o direcionamento da atenção aos dados relevantes que se deseja decodificar – no caso de poemas infantis, as crianças parecem voltar sua atenção à lógica que as rimas trazem ao texto; 3) inferência, que é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, de qual informação é necessária mas não conhecida, que é utilizada durante o processo de leitura – no caso dos poemas, inferir qual é o sentido do jogo de palavras proposto, levando em conta os planos linguísticos que concorrem para isso, com atenção especial ao fônico; 4) predição, que é a habilidade de antecipar o que está por vir e que faz com que o processo flua suavemente à medida que o leitor constrói texto e sentido – com poemas, na base da predição está o inusitado, o que favorece a atenção da criança na expectativa de que palavras estão por vir e qual irá rimar (no caso de poemas com rimas); 5) confirmação e desconfirmação, que corresponde a auto-monitoração feita durante a leitura para certificar-se das inferências e predições feitas, que são especulativas – com poemas, parece ser favorecido um rápido ir e vir, que busca integrar as informações de forma coerente ao jogo de palavras proposto pelo autor e identificar quais os recursos linguísticos que o sustentam; 6) correção, que é a estratégia para recuperação do sentido na reconstrução do texto – o que favorece debruçar-se

sobre a forma e buscar compreender o significado de palavras desconhecidas; 7) finalização, quando se toma a decisão deliberada de interromper ou finalizar a leitura.

Verifica-se, de forma empírica, o papel das rimas na compreensão dos poemas, enquanto facilitadoras de atenção e de inferências de significação na leitura de textos poéticos, durante as oficinas para crianças nos anos iniciais. Da mesma forma, Fronckowiak (2008), desenvolvendo oficinas com crianças pré-escolares, realçou este aspecto, conforme o relato a seguir:

Durante o ano de 2004, quando decidimos investigar os aspectos textuais mais valorizados e percebidos por crianças da Educação Infantil na audição poemática, já tínhamos presente, em virtude da experiência vivida com elas no ano anterior, o vínculo estreito do gênero com a vocalização. Além disso, sabíamos que a rima funcionava como canal de abertura para a audição/fruição, dada a ampla consciência fonológica que os pequenos demonstravam em relação aos textos ouvidos (p.2).

Essa autora também cita o tipo de rima que mais chamou a atenção das crianças neste trabalho desenvolvido:

Observando os poemas mais solicitados, é possível notar na predileção infantil uma simpatia por textos de rimas mais evidentes, pois tanto os poemas em prosa, quanto os de versos brancos (sem rima) que havia na seleção inicial, foram totalmente negligenciados por elas. Como já divulgamos anteriormente, esse aspecto confirma a hipótese da relevância da rima para a iniciação das crianças não alfabetizadas na fruição da linguagem poética. Além disso, verificamos que há, não só predileção por poemas de rima externa e consoante, que são mais evidentes, mas também que os pequenos apreendem a sonoridade, mais sutil, da rima toante (FRONCKOWIAK, 2008, p. 6).

Nas oficinas realizadas por essas autoras, os poemas mais lembrados e solicitados eram os que poderiam ser definidos como *narrativos*. Elas destacam a relevância da junção desses elementos – rima e discurso narrativo – “como janela profícua para a iniciação da criança não leitora no universo da poesia”.

Exemplificando também as inferências linguísticas possibilitadas pela atividade com poesias junto às crianças, aqui é compartilhado outro exemplo lançado por Fronckowiak e Schrammel (2005)²⁰, a partir das oficinas junto a crianças pré-escolares:

²⁰ Disponível em:

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais15/alfabetica/FronckowiakAngelaCogo.htm

Na Escolinha de Arte, depois de ouvirem o poema algumas vezes, as crianças referiram que os versos "Fritada de sapo/Caldo de serpente" não combinavam (as crianças nessa escola chamavam as rimas de "palavras que combinam"). Indagamos qual seria a opção e as crianças permaneceram em silêncio. Sugerimos, então, se "Fritada de gente/Caldo de serpente" parecia bom e as crianças, rindo muito, consentiram. Depois, toda a vez que líamos o poema juntos, insistíamos na sua forma original e elas argumentavam que era "de outro jeito", confirmando os versos "alterados". Em uma ocasião um dos meninos afirmou "é mais legal fritada de gente porque é mais assustador".

Já no Colégio Gaspar Silveira Martins, as crianças também demonstraram contrariedade com os versos e chegaram a sugerir que se fosse "Fritada de sapo/Caldo de sovaco" o poema ficaria "muito melhor". Igualmente, elas não esqueceram a segunda versão e assim a incluíram em seu repertório estético.

Esses fragmentos citados por essas autoras exemplificam o quanto as crianças estão envolvidas com a forma do texto poético e ligadas às rimas como fonte de inferências de sentido, relacionando os versos e gerando significados coerentes com o gênero poético. Para elas, a rima precisa estar presente para que o texto seja poesia e desperte sua atenção. Parece que o reconhecimento dessa sequência de sons soa como brincadeira para encontrar palavras "semelhantes", e com isto a criança faz todo um movimento de ir e vir na própria palavra e nos versos.

3 PROPOSTA DA PESQUISA

3.1 Área de desenvolvimento da pesquisa

O presente estudo insere-se na área temática de pesquisa sobre processos cognitivos da linguagem, enfocando processos de consciência linguística e de processamento na leitura de rimas em poemas infantis e suas relações com a compreensão leitora e a produção escrita desse gênero textual. Consiste na investigação da rima em poemas infantis como evento linguístico desencadeador de ampliação da consciência linguística e como impulsionadora de estratégias de processamento da compreensão da linguagem, enfocando seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita no período inicial de alfabetização.

3.2 Questões norteadoras da pesquisa

A - Atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização, podem ser um facilitador do desenvolvimento da consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística?

B - Quais são as categorias de consciência linguística mobilizadas em crianças em fase de alfabetização, a partir de atividades com poemas marcados por rimas, a serem consideradas para a construção de um instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado aos demais níveis de consciência linguística para crianças nessa fase?

C - Quais são os parâmetros psicolinguísticos significativos para uma metodologia de trabalho pedagógico com poemas marcados por rimas, no período de alfabetização, que podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica integrada aos demais níveis da consciência linguística dos alunos?

3.3 Objetivos da pesquisa

3.3.1 Objetivo geral:

Investigar, a partir de atividades com poemas infantis marcados por rimas, o desenvolvimento da consciência fonológica e a relação desta com os demais níveis de consciência linguística, no período inicial da alfabetização.

3.3.2 Objetivos específicos:

A - Investigar se atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização, facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis da consciência linguística, e de que forma isso ocorre.

B - Identificar categorias de consciência linguística mobilizadas em crianças em fase de alfabetização, a partir de atividades com poemas marcados por rimas, e propor um instrumento de avaliação da consciência fonológica integrado aos demais níveis da consciência linguística para crianças nessa fase.

C - Desenvolver parâmetros para a metodologia de trabalho pedagógico com poemas marcados por rimas, no período de alfabetização, que possam contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica integrada aos demais níveis da consciência linguística dos alunos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Apresentação do método da pesquisa

A pesquisa proposta possui método qualitativo de coleta e de análise de dados:

Os pesquisadores que utilizam os métodos *qualitativos* buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (PORTELLA, 2004, p.2).

Este tipo de pesquisa apresenta as seguintes características, como destacadas por Sanchez (2013): considera a existência de uma *relação dinâmica* entre mundo real e sujeito; é *descritiva* e utiliza o método *indutivo*; o *processo* é o foco principal. O enfoque qualitativo visa proporcionar compreensão em profundidade do contexto do problema. Para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa é importante a articulação de referenciais teóricos bem definidos para melhor orientar a observação, a coleta de dados a serem analisados, e a interpretação destes.

De acordo com Melo (2005), uma tarefa importante da PL consiste

em coletar fatos da língua enquanto realidade viva, em consignar a realidade linguística nas diferentes mensagens particulares através das quais se realizam as virtualidades da língua e, após, em extrair certos princípios gerais, para, dessa forma, poder interpretar os fatos e após aplicar os resultados obtidos. (MELO, 2005, p.63)

O presente trabalho parte de investigação bibliográfica aprofundada sobre o tema. Foram abordados estudos sobre os seguintes tópicos: desenvolvimento da consciência linguística em seus diferentes níveis linguísticos (morfológico semântico, sintático, textual, pragmático) e sua importância no período de alfabetização escolar; consciência fonológica: sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, com as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, e levantamento de estudos

que tratam do reconhecimento/produção de rimas; aspectos psicolinguísticos e literários do poema infantil e o desenvolvimento da linguagem; aspectos de compreensão de poemas pela criança em fase de alfabetização, e suas implicações pedagógicas.

A revisão da literatura forneceu a base para o planejamento e a execução de oficinas de poesias desenvolvidas em sala de aula, com crianças de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a análise e discussão dos dados coletados durante o desenvolvimento destas. A partir dos registros feitos em sala de aula durante as oficinas, foi realizada análise qualitativa dos dados encontrados, evidenciando-se categorias de análise linguística que relacionam a consciência fonológica das rimas nos poemas com os demais níveis da consciência linguística. Dessa forma, conjugou-se a *investigação bibliográfica à pesquisa-ação*, que permitiu verificar, registrar e analisar, em situação natural de interação, os efeitos das intervenções realizadas no grupo.

Essas categorias identificadas serviram de parâmetro para a elaboração de um instrumento que se propõe a avaliar a consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística no período de alfabetização, bem como para definir parâmetros psicolinguísticos voltados à metodologia de trabalho com poemas em sala de aula no período de alfabetização. O instrumento sofreu aperfeiçoamentos através da análise de especialistas e da própria aplicação do mesmo com alunos do primeiro ano do Colégio de Aplicação da UFRGS, com gradativos ajustes na sua estrutura.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da PUCRS, através do parecer consubstanciado nº 765.482, na data de 31/08/2014 (ANEXO 1).

4.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas:

- 1) Análise de dados a partir das transcrições das oficinas de poesia e consciência fonológica realizadas em sala de aula de 1º ano do EF,

estabelecendo-se categorias quanto à consciência fonológica e sua relação com os demais níveis de consciência linguística.

2) A partir dos dados levantados na fase 1:

- elaboração de um instrumento de consciência fonológica integrado aos demais níveis de consciência linguística para crianças em fase inicial de alfabetização. Este foi aperfeiçoado em etapas sucessivas, pela avaliação de três grupos distintos: 1 - doutoras em Linguística com experiência em pesquisa na área de alfabetização; 2 – pedagogas alfabetizadoras; 3 – crianças de primeiro ano do EF, que responderam ao questionário e opinaram sobre o mesmo.

- identificação de parâmetros psicolinguísticos para o trabalho com poemas em sala de aula, para o desenvolvimento da consciência linguística na alfabetização.

A seguir, é apresentado o desenvolvimento detalhado de cada etapa.

4.3 Primeira etapa da pesquisa

4.3.1 METODOLOGIA

Para esta etapa da pesquisa, foram seguidos os seguintes passos metodológicos, apresentados nos itens que descrevem a coleta de dados e amostragem, materiais e instrumentos utilizados, planejamento e desenvolvimento das oficinas, montagem da tabela de categorias de consciência linguística, e os resultados da primeira etapa da pesquisa.

4.3.1.1 Coleta de dados e amostragem

Os dados da primeira etapa da pesquisa foram obtidos a partir de gravação de áudio-vídeo de nove oficinas de poesia e consciência fonológica, ministradas pela pesquisadora, realizadas de junho a novembro de 2013, na turma composta por vinte crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Este grupo era formado por onze meninos e nove meninas. Esta amostra possui características heterogêneas, pois os alunos do Colégio de Aplicação (UFRGS) ingressam na escola através de sorteio público e provêm de contextos sociais e econômicos bastante variados, desde uma condição de classe média até níveis de pobreza significativos. Isto influencia sua vivência familiar e cultural, e gera reflexos no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e linguístico, bem como nos seus padrões de letramento.

Os responsáveis dos ingressantes na escola preenchem, no momento da matrícula, um Requerimento de Matrícula e um Termo de Autorização para a participação em pesquisas e uso de imagens, com preservação da identidade, já que os Colégios de Aplicação se caracterizam pela pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias de ensino, estando vinculados a Universidades Federais. Para a utilização destes dados foi preenchido o Termo de Responsabilidade sobre Utilização de Dados pela pesquisadora e por sua orientadora, bem como encaminhada à Direção do colégio uma Carta de Conhecimento e Autorização da Pesquisa. Também os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E).

Em função desta ser uma pesquisa-ação, e envolver atividades sistemáticas em sala de aula, é importante referir que este tipo de oficina já vinha sendo realizada por esta autora desde 2010 nessa instituição, e costuma estar presente nas atividades pedagógicas dos alunos, tendo boa aceitação e incentivo por parte das professoras que atendem essa faixa etária. Outro aspecto relevante para o desenvolvimento desta pesquisa é que, como parte da equipe escolar, a pesquisadora é uma profissional com quem as crianças se acostumam a transitar na escola, o que facilita a aproximação com o grupo, mesmo que neste caso esta relação seja recente, pois se trata do primeiro ano destes alunos no Colégio.

4.3.1.2 Materiais e instrumentos utilizados

Para a realização das oficinas, foram utilizados livros de poesias infantis que reúnem autores clássicos, sendo o poema escolhido para cada oficina digitado em folha de ofício colada a um papel cartaz colorido, para fácil visualização das crianças. O conjunto de poesias trabalhadas em sala de aula também foi distribuído por escrito a cada criança, após já terem sido apresentadas a elas. Materiais como bolinha macia, papéis coloridos, cola, glitter, canetas coloridas, entre outros, foram utilizados de acordo com o teor de cada encontro e a atividade prática que este envolvia.

O registro audiovisual das oficinas foi de responsabilidade de aluna do último ano do Curso de Fonoaudiologia, em Projeto de Extensão no Colégio de Aplicação (projeto cadastrado no Portal de Extensão da UFRGS sob o número 22936 - Documentação e Desenvolvimento da Fonoaudiologia Escolar no Colégio de Aplicação da UFRGS), utilizando prioritariamente a câmera filmadora Panasonic modelo SDR-T51 e, quando necessária a complementação de imagens, tanto de vídeo quanto fotográficas, a câmera Sony modelo DSC-H2. Estas câmeras pertenciam à pesquisadora.

É importante salientar a necessidade do preparo de quem realiza este tipo de gravação, especialmente com relação ao tipo de atividade de linguagem proposta e aos seus objetivos, a fim de que seu olhar direcione e selecione fatos linguísticos relevantes da mesma.

As transcrições das gravações foram realizadas pela pesquisadora, pois estas requeriam análise minuciosa de imagens e de falas que pudessem ser selecionadas a partir de sua pertinência à temática e afinadas aos referenciais teóricos propostos, e que poderiam passar despercebidas por alguém que não dominasse as questões que estavam em jogo no processo de linguagem enfocado.

A transcrição teve os seguintes critérios e formas de realização dos registros:

- as falas da ministrante foram identificadas como “Cla”, as da extensionista como “Tâmis”, e as das professoras presentes como “profe” (nome);

- o registro de cada fala foi precedido pelas iniciais/nome reduzido do interlocutor; quando não identificável, por ficar fora do ângulo de gravação, foi nomeado como “aluno”;
- foram registrados movimentos não verbais significativos no contexto, como: aproximações e afastamentos das crianças da situação principal de comunicação, gestos utilizados junto com sua fala, expressões faciais como movimentos da boca, risadas, movimentos rítmicos com o corpo, entre outros;
- a transcrição foi realizada com a maior fidelidade possível ao que estava sendo dito (registros na maioria das vezes não são fonéticos, mas com a escrita identificando a forma de falar), incluindo o registro de pausas (/ - curta; // - longa), entonações (descrita entre parênteses), ênfases (sublinhado), prolongamento de vogais ou consoantes com a repetição dos grafemas;
- reações da turma ou de alunos específicos foram registradas entre parênteses, após a fala descrita, como risadas, agitação do grupo, entre outras;
- os trechos ininteligíveis na gravação foram marcados com (???)
- as oficinas com atividades de escrita em duplas ou grupos foram registradas acompanhando momentos aleatórios dos grupos, a fim de focalizar falas, buscando registrar um momento significativo completo de diálogo antes de deslocar-se para outro grupo de trabalho.

Estes procedimentos possibilitaram a identificação de reflexões externadas pelas crianças em sua forma espontânea e original, permitindo detectar dados pertinentes para a análise da pesquisa e relacioná-los aos conceitos teóricos desenvolvidos no corpo do trabalho.

Foi digitado um total de 243 páginas em fonte arial 12, resultando uma média de 27 páginas de registro de cada oficina. Era feito também um relato do desenvolvimento da oficina tipo “diário de campo”, com os fatos principais e contextuais daquele dia de atividade (exemplo: no dia em que foi trabalhada a poesia dos Pintinhos, eles tinham acabado de acompanhar pela vista de sua janela os filhotinhos de quero-quero se alimentando com minhocas, tema que é tratado no poema também). Os poemas escritos pelas crianças foram transcritos ou

digitalizados para documentação. Uma amostra de transcrição de oficina pode ser encontrada no apêndice A (oficina 1 – Coisas Esquisitas).

4.3.1.3 Planejamento e desenvolvimento das oficinas

As oficinas ocorreram numa frequência aproximada de uma vez por semana, em sala de aula, com duração de cerca de 50-60 minutos, envolvendo todo o grupo de crianças presentes. No início deste projeto, as crianças foram informadas de que iriam trabalhar com poesias nas oficinas e também sobre o dia dos encontros.

As atividades foram desenvolvidas com as crianças sentadas em rodinha, no chão, ou nas suas classes, dependendo do tipo de texto trabalhado, da disposição da turma no dia da oficina, e do tipo de atividade proposta a partir dos textos. Os poemas foram escolhidos pela ministrante, a partir de autores e de obras consagradas destinadas ao universo infantil: Coisas Esquisitas – Elias José; O Leão – Marina Colasanti; As borboletas – Vinícius de Moraes; O Pato – Elias José; Os Pintinhos – Tatiana Belinky.

Estes textos têm a rima como marca predominante em sua estrutura fonológica, e um deles, O Pato, o seu contraponto, a aliteração. Este aspecto foi proposto como forma de comparação do processamento realizado a partir das rimas com relação a outro recurso sonoro. A aliteração, que marca principalmente o início das palavras, costuma ser de mais fácil domínio pelas crianças enquanto forma de escrita e de leitura, porém nem sempre enquanto produção de versos com palavras relacionadas uma a outra por seus segmentos iniciais.

A responsável pela gravação foi apresentada à turma, e explicada a razão da filmagem, como forma de registro completo do que era dito durante a atividade. Sua circulação foi discreta nas oficinas. A professora e/ou a estagiária de docência permanecia em sala durante a atividade, e participava com intervenções quando necessário, em especial para apaziguar o grupo quando isso se fazia necessário, em momentos de muita agitação.

Para o desenvolvimento das oficinas, são aqui destacados aspectos metodológicos seguidos rotineiramente na sua execução:

- o texto poético sempre é apresentado por escrito, além de ser lido e interpretado oralmente, sendo deixado à disposição das crianças durante ou logo após sua leitura, e no mural da sala de aula depois da oficina. Cópia impressa de cada poema lido foi providenciada para ser colada no caderno de cada criança. Como a fase escolar é de alfabetização, é importante que a criança possa confrontar aquilo que ouve com o que está escrito no texto;
- o texto tem sua primeira leitura sem interrupções, objetivando que as crianças experimentem a sonoridade, o ritmo e os sentidos gerados por este na sua totalidade;
- termos que possam causar estranheza ou falta de entendimento podem e devem ser trabalhados e esclarecidos antes ou depois da apresentação do mesmo. Antes, em especial, se o título é determinante para o entendimento do texto e associações de ideias a partir deste; e depois, se percebermos que durante a leitura uma ou mais palavras podem não ter sido bem entendidas, causando estranheza ou dificuldade de compreensão nas crianças durante a exploração das ideias desenvolvidas no texto;
- é objetivo deste tipo de oficina que as crianças tenham o maior domínio possível do texto oralmente, podendo “ir e voltar” nele sem maior dificuldade, e possibilitando que usufruam de sua sonoridade e sentido. Em função disso, este é repetido pelo menos mais duas vezes após a leitura inicial, com brincadeiras sobre as palavras e sons, em especial com as rimas, buscando convocar o grupo a participar na repetição do texto inteiro. Por exemplo: fazer eco nas rimas (buraco: aco-aco-aco); bater palmas quando duas palavras rimam; completar com a última palavra do verso; retirar a última sílaba ou modificar determinado tipo de sufixo; entre outras propostas lúdicas;
- após a leitura do texto, é trabalhada e examinada a compreensão do mesmo em seu jogo de palavras, explorando os sentidos do que foi lido. A partir disso, são propostas brincadeiras com palavras e/ou frases do texto, em especial com sua sonoridade e sentidos, com o objetivo de gerar reflexões linguísticas. Para isso

podem ser utilizados materiais específicos, como recorte, pintura, bolinha, fichas, entre outros;

- a etapa final do processo de exploração do texto é marcada pela proposta de uma produção escrita pelas crianças, que pode partir da escrita de palavras, dentro de um determinado contexto, até a produção de novos textos poéticos, individualmente ou em pequenos grupos. A produção escrita intensifica a reflexão linguística e permite o registro de como as crianças estão desenvolvendo o processamento desta. Além disso, permite analisar como o desenvolvimento das estruturas linguísticas na escrita pode estar sendo favorecido a partir do trabalho realizado com este gênero textual e as propostas de intervenção linguística realizadas;

- normalmente, a oficina com um mesmo texto é dividida em duas etapas, a fim de não sobrecarregar o grupo com o esforço cognitivo que essa atividade exige.

A sequência de textos trabalhados e o planejamento de atividades estão disponíveis no apêndice B desta pesquisa.

4.3.1.4 Montagem da tabela de categorias de consciência linguística

A partir das transcrições de todas as oficinas desenvolvidas, foram montadas tabelas com os fatos evidenciados de consciência fonológica e de suas relações com os demais níveis de consciência linguística, organizadas da seguinte forma:

- identificação do evento de consciência linguística observado;
- evidências (seleção de trechos dialógicos transcritos das oficinas);
- registro da data e nome da oficina realizada, para facilitar a localização do evento;
- observações feitas a partir da evidência destacada.

Os nomes das crianças não são referidos diretamente (salvo em algum caso muito particular quando o nome é imprescindível para o entendimento da informação observada), colocando-se iniciais ou formas reduzidas, a fim de preservar-se a identidade das mesmas.

A partir dos dados transcritos nas oficinas foi realizada análise criteriosa de elementos presentes nos diálogos que pudessem identificar situações relacionadas ao processo de consciência fonológica e linguística destacados teoricamente, salientando sua interação.

Dessa forma, as tabelas de análise de categorias de consciência linguística identificadas foram sendo geradas com o seguinte formato:

- título geral: identificação do nível de consciência identificado (fonológica, morfológica, sintática, semântica, textual, pragmática)

Quadro 1 – modelo de categorização de comportamentos de consciência linguística

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
<i>Identificação do comportamento de consciência linguística manifestado pela criança.</i>	<i>Trecho transcrito destacado na oficina que mostra/sugere este comportamento identificado.</i>	<i>Data, nome da oficina e página da transcrição onde está registrado o dado encontrado.</i>	<i>Análise de aspectos destacados nas evidências, identificando as razões deste dado ter sido evidenciado.</i>

As categorias e comportamentos de consciência linguística levantados nessas tabelas (APÊNDICE C) serviram de base para a montagem de um instrumento de avaliação da consciência fonológica integrado aos demais níveis de consciência linguística, bem como para a indicação de parâmetros psicolinguísticos de trabalho com poemas em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento dos níveis de consciência linguística na alfabetização.

Também foram destacadas evidências de compreensão ou não de poemas pelas crianças, favorecendo a identificação de aspectos que mostram os caminhos percorridos por elas na compreensão deste tipo de texto, com características bastante diferentes de uma narrativa convencional nas questões de progressão temporal e de construção de sentidos. Estes dados não foram incluídos nas tabelas categoriais em si, que enfocavam apenas os eventos de consciência linguística, possuindo um caráter complementar à presente investigação.

4.3.2 RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Na primeira fase da pesquisa foram analisadas as gravações de áudio-vídeo das oficinas de poesia e consciência fonológica ministradas a um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação – UFRGS. A partir da análise do conteúdo das oficinas, com base nos referenciais teóricos sobre desenvolvimento dos níveis de consciência linguística, foram sendo evidenciados comportamentos de desenvolvimento de consciência fonológica em si, e destes de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística, a partir da vivência com o texto poético. Estes comportamentos formaram categorias de análise, organizadas em tabelas correspondentes a cada nível de consciência linguística (as tabelas apresentadas integralmente encontram-se no apêndice C deste trabalho).

Importante salientar que esses comportamentos identificados não existiam como itens prévios à pesquisa; eles foram sendo detectados e nomeados durante as transcrições e sua leitura, agrupando-se evidências semelhantes em torno de um mesmo item, o que foi fornecendo “corpo” a tal comportamento. Evidentemente as nomeações de alguns itens foram sendo reformuladas ou algum comportamento identificado foi realocado na tabela no curso da pesquisa, conforme as revisões feitas, diante de outras possibilidades e comparações que foram sendo realizadas entre os itens.

Destes comportamentos, foram selecionados os mais significativos, não apenas pela frequência de aparição, mas principalmente pela sua pertinência e importância em apontar o desenvolvimento do processamento linguístico realizado pela criança com relação aos níveis de consciência linguística investigados.

Assim, a partir da reflexão proporcionada pelos textos poéticos, tendo a rima como elemento básico gerador de reflexão linguística entre as palavras, foram selecionados os seguintes comportamentos de consciência linguística, exemplificados como segue:

- **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:**

- **consciência fonológica de rima:**

- 1) identificação de palavras que rimam entre versos**

Exemplo:

Cla: (repito o verso anterior criado pelo aluno) – o meteoro se bomba e eu caí na lomba... o que que rimou aí?

Ge e So: a bomba e a lomba!

Cla: e que pedacinho que é igual?

Alunos: (repetem) - lomba e bomba.

2) noção de parte igual da palavra, seja no início ou no final de palavra.

Exemplo:

Cla – Por que tu acha que JABOTICABA rima com JACARÉ?

Mi: porque termina... começa com a mesma letra. (mostra o conflito início/final da palavra)

Cla: mas rimar é começar ou terminar?...

Mi: terminar.

3) sensibilidade ao segmento rimado, na recepção (base: vogal tônica)

Exemplo:

Cla - (...) E o que termina com ATA, ATA, ATA? (final da palavra BARATA)

Aluno: ATLAS!

Aluna: ATLÂNTICA!

Aluno: ATRAÇÕES.

(repito cada palavra dita, de forma clara, para instigar reflexões sobre o segmento deslocado na palavra)

4) progressão de consciência do final da palavra como rima

Exemplo:

Cla: por que a BARATA rima com a BATATA?

Ge se levanta e responde: O FIM É IGUAL!

Cla: o fim é igual.

5) tentativa de rimar – início de palavra igual

Exemplo:

Cla - agora, vamos ver, o que que pode rimar com abelha?

Aluna: **AMEIXA!**

Aluno: **AVIÃO!**

6) tentativa de rimar – reconhecimento do final de palavra igual

Exemplo: (a partir das dicas para descobrir o animal da selva)

Cla - Que rima com “elegante”...

Vários alunos: elefante!

Cla: vamos ter certeza?... elegante, ante, ante; elefante, ante, ante.

Ed: os dois terminam com ANTE.

Cla: (retomo o que Ed disse, lançando para o grupo) – e será que elefante rima com Eduardo?

Vários alunos: nãaaaao!

Cla: elefante começa que nem Eduardo/elefante (ênfase nos “e”). Mas termina que nem “elegante”...

7) reconhecimento do segmento intrassilábico rimado

Exemplo: (brincadeira de fazer eco nos nomes)

Cla: (...) Fala o nome e vamos fazer o eco!

AM: Artuuuuur! (prolongou o U)

Cla: UR-UR-UR.

Art: UVA!

Aluno: UFRGS!

AM: mas daí fica UUURva! (contrariado). Professora, mas daí fica UUURva! O certo é ARTUUUR, então fica URva.

8) tentativa de identificar segmento intrassilábico da palavra

Exemplo:

Cla: BOLA?// “Bola”... Não rima com “barata”...

So: diz algo como “ART”

Cla: ãh? ART?

So: ARTA. (aproxima-se do segmento compartilhado entre as palavras)

Cla: ARTA?...

So: eu não conheço essa palavra...

Cla: nem eu...

9) elaboração de versos com rima imperfeita

Exemplo: (descobrimo rimas para os bichos do poema Coisas esquisitas)

Cla: isso aí! Já foi a “barata” e a “abelha”. Vamos descobrir uma coisa que rima com COBRA? O que que pode rimar com COBRA?...

Ma: COBRA; CACHOLA!

Cla: CACHOLA? Será que rima?...

AM: COBRA/CARTOLA!

10) produção/identificação conjugadas de rima perfeita entre palavras

Exemplo:

Cla: (dou prosseguimento à atividade de eco) – Agora vamos ver: Geovana – ANA-ANA-ANA...

TL.: AMA-AMA!

Cla: AMA ou ANA?...

TL e alguns colegas: ANA.

Luc: ANA rima com BANANA! (alguns riram)

11) elaboração de versos com rima perfeita

Exemplo:

- No grupo 3, ao alcançar a eles a palavra escrita “baleia”, logo elaboraram uma ideia de poema, expressa oralmente: “Baleia gigante, parece um elefante”

Cla: o que rimou aí?

Ge: o “gigante”

Cla: com...?

Ge: “elefante”.

- consciência fonológica de rima e sílabação:

12) sílabação como processo natural para descobrir segmentos da palavra a ser rimada.

Exemplo:

Cla - olha só que legal vai ficar o eco da Rafa... Prestem atenção. Diz de novo teu nome...

AM (sobrepõe-se): RA-FA-E-LA (silabando).

Luc: láaa, láaa, láaa.

- consciência fonológica de rima e aliteração:

13) reconhecimento de início de palavra, com reforço da relação fonema-grafema, como diferenciação de rima.

Exemplo:

Cla: (...) qual desses bichinhos, dessa poesia aqui (aponto a do Elias José, no mural), começa com aquele sonzinho, “jjjj” - /ž/. Qual é o bicho que começa com esse som?

T L.: girafa!

Cla: (assenti com a cabeça, mas pergunto) – mas nessa poesia aqui...?

Aluno: jacaré!

Cla: (confirmando com o aluno) – jacaré! Vamos todo mundo perceber aonde que tá o sonzinho do “jjjj” (prolongo bem o som, e digo “jjjjjacaré”)!

AM: jota!

(alguém fica repetindo: já, já, já)

Cla: e onde tá; tá no início ou tá no fim?

Art: tá no início!

14) consciência fonológica de fonema final com reforço da relação fonema-grafema

Exemplo:

Cla: gente, vocês lembram que a gente espichou bem o sonzinho aquele, no fim: pretaSSS, brancaSSS, azuiSSS. Que sonzinho é esse?

Ge: é do “esse”!

Cla: isso! De qual letra é esse som do /sss/?

Ma e mais alguns: “esse”(S)!

Cla: esse! Então, o que que vai no finalzinho de todas essas palavras...?

Ge e mais colegas: esse (“S”)!

15) produção de poema com aliteração

Exemplo:

TL: eu também fiz uma poesia.

Cla: tu também fez uma, TL?

TL: esse é o início: (mexe as mãos associando ritmo corporal e fala)

Vão, vão, e vão / Viajar em bancas/ E vão e vão, / tchau, tchau, / e tchau.

Cla: que bonitinha, TL! Muito bacana tua poesia! Parecia que a borboletinha tava lá voando, indo, né... (faço movimento lento de bater asas)

TL: é, ela tava viajando, né!

16) identificação da importância do fonema inicial na distinção de significados de palavras com mesmo contexto ortográfico

Exemplo:

Cla: só vamos ver uma coisa, oh: o Luc falou no “preto”; preto começa com /b/, fortão?

Ge: não!

Cla: ou começa com /p/, que é mais fraquinho?...

Ge: é com o P (letra).

Cla: é com o P. Se fosse com B ficaria “Breto”. Vocês conseguem notar a diferença? Breto.

Alguns repetem: breto...

So: Pedro.

Art: branco!

Cla: branco! Muito bom, Art!

Ma: oh, sora, daí desvia a palavra.

Cla: é. Daí já muda a palavra.

- aspectos suprasegmentais:

17) ritmo marcando produção textual com versos rimados

Exemplo:

Ed: sopa de mel, com abelha moscatel!

Cla: (rio) – abelha moscatel é ótima!

Ed: (diz novamente e dança com o ritmo do verso, marcando a sílaba aberta) – sopa de mel, com abelha moscatel!

• CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA:

1) Identificação de infinitivo verbal / conjugações verbais

Exemplo:

Cla: Então... Por que não poderia ser “bateu asas e dançou”?

Ge: porque se não, não rimava.

Cla: se não, não rimava?

Ge: é.

Aluno: tem que voar!

TL: tem que dançar!

Ed: tem que voar!

2) Identificação do sufixo correspondente ao diminutivo

Exemplo: (cores de borboletas para rimarem em versos)

Cla: (...) Então vocês podem escolher uma dessas cores, um desses jeitos da asa das borboletas, ou vocês podem pensar em outra ainda que eu nem pensei!

Ed: pode fazer assim? As borboletas roxinhas... (ondula com as mãos no ritmo)

Cla: pode, pode ser assim também! Se quiserem botar como se fosse pequeninho...

3) Identificação de raiz das palavras destacadas no verso

Exemplo:

Cla: oh, que escuridão

Jú: que ikulo (escuro).

4) Consciência de plural / S em final de palavra

Exemplo: (poema As Borboletas)

Cla: são brancas e francas... / Então, nós vamos fazer uma coisa... Vocês notaram que o Vinícius (de Moraes) falou sempre tudo assim, oh?... São várias borboletas, porque sempre é com S no final... Olha só: brancaSSS; azuiSSSS; amarelaSSS; e ele fala das borboletaSSS; e tudo é sempre desse jeito. Então... eu vou convidar vocês...

AM: floreSSS!!!! (fala alto)

5) Consciência do final da palavra indicando gênero masculino/feminino

Exemplo:

Cla: brancos, azuis, amarelos e pretos. Brincam na luz, os belos borboletos / Tá bom? Então, nós vamos fazer uma brincadeira de transformar as borboletas em borboletos.

Cla: vamos lá, então!

Cla: bran... (aponto para eles completarem – silêncio no primeiro momento)

Alguns alunos: cos

Cla: azuis, amare...

Jú: amare-la (reformula ao me ouvir) - lo

Alunos: los

Cla: e pre...

Alunos: tos (...)

6) Consciência de sufixo

Exemplo:

Cla: Arturzito... (digo carinhosamente, batendo em seu ombro)

Ge: (ri) – Arturzito! (ressalta o som /o/, no final)

Cla: é, Arturzito... (crianças riem e eu também!)

Ed: E Eduarzito...

Cla: gente... (ouço o que Ed diz e reforço) – Eduarzito (bato em sua perna)- rio mais, porque as crianças querem ouvir todos os nomes com esta terminação.

Cla: (aponto a professora Fran) – a Franzita! (...)

- **CONSCIÊNCIA SINTÁTICA:**

1) Interação da rima com estrutura sintática – organização sintática para rimar os versos (vários comportamentos)

Exemplo:

Ed: O meteoro caiu do céu, as pessoas fugiram; ãh, o meteoro (sacode a cabeça e repete), o meteoro ele foi (baixa a cabeça e mexe na mão). Mas daí... (fecha as mãos entre as pernas e diz) – Eu não sei... (sorri)

Cla: vamos ajudar o Ed?

AM: O meteoro caiu no chão / As pessoas descobriram / O meteoro subiu /

A pessoa, as pessoas (retoma), se... /

Aluno (completa) - se sumiu!

2) Rima e consciência da ordem temporal das palavras

Exemplo:

Cla: o que rimou com AMOR?...

Aluno: FLOR.

Ed: é que... Sabe, quando tu falou **por último** do “amor”...

Cla: rimou!

Ed: é, rimou!

3) Rima e construção de frase com conetivos

Exemplo: (Dupla do Bru e Ma na tarefa de escrita de verso)

Bru: luz.

Ma: gostam... Vai ficar esquisito “gostam muito luz”...

Bru fica olhando para ela e pensando

Ma: fica esquisito...

Bru: então escreve (dá o papel para Ma que coloca o “DE luz”)

- **CONSCIÊNCIA SEMÂNTICA**

1) Busca de conhecimento de significado da palavra destacada na rima – recepção

Exemplo:

Cla: (recitando o poema) - eu vi a / abelha! No nariz da /vovó! A abelha olhou, olhou... (vários dizem junto) não picou, pois teve... dó!

Aluna: não entendi essa, que “teve dó”! Que é “dó”?

Cla: ficou com peninha... tá?

2) Identificação de palavra que completa o verso – segmentação a partir da recepção

Exemplo:

Cla: eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era...

Alunos: quadro de parede! (completam)

Cla: quadro de parede, que a Ge gostou muito!

Aluno: rede/parede!

Cla: rede/parede; rimou!

3) Interação da rima com escolha de palavra coerente para completar versos – produção (reflexão de significado)

Exemplo:

AM: tipo assim! O óculos do vovô caiu no cocô; o vovô fez cocô... eee / (pensa) chutou o /

aluno: (opina) - o cocô!

AM: não... E chutou / (retoma) e chutou ooo.... (pensa)

Colega: o urubu!

Cla: o Antenor! (riram)

Artur: NÃO! (enfático) E chutou o urubu!

4) Identificação de segmento rimado e busca de novas palavras com este – nova contextualização do segmento na palavra e/ou no enunciado

Exemplo: (brincando com ecos)

Cla: ela-ela-ela! (eco de Rafaela)

So: que nem ELA! (identifica o pronome)

Vários dizem: ela-ela-ela!

Art: virou ELA!

AM: (refletindo) “ELA é bonita!” (sorriu)

5) Consciência dos diferentes significados das palavras²¹

Exemplo: (explorando a compreensão da poesia O Pato)

Cla: é! Isso mesmo! / O que que tu observou, Ge, que tu falou da pia, e do pato que não pia... que que quer dizer isso?

Ge: **ele** pia, e **a** pia é a mesma palavra. (sorri)

6) Reconhecimento do tamanho e delimitação de palavras no verso

Exemplo:

Cla: legal! Gente, que palavras que são bem grandonas que têm nessa poesia? (faço gesto largo com braços abertos)

Ge: escuridão!

Cla: escuridão. Quantos pedacinhos têm? ES-CU-RI-DÃO (conto nos dedos, lentamente)

Alunos: quatro!

7) Substituição de palavra para representar gênero ao invés de artigo masc/fem

Exemplo:

²¹ Cabe aqui ressaltar a discussão linguística que ocorre sobre a diferenciação dos fenômenos de polissemia e de homonímia na língua, que se relacionam com diferentes significados assumidos pelas palavras e nem sempre possuem fácil distinção. De acordo com Pietroforte e Lopes (2005), a *homonímia* é um fenômeno da ordem do significante, e a *polissemia* tem seu critério de definição na ordem do significado. Saconni (1995) define *homonímia* como duas ou mais palavras que apresentam identidade de sons ou de forma, mas diversidade de significado; e a *polissemia* como a propriedade de uma palavra adquirir multiplicidade de sentidos que só se explicam dentro de um contexto – trata-se de uma única palavra que abarca grande número de acepções dentro de seu próprio campo semântico. Pietroforte e Lopes (2005) consideram que “a linguagem humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto” (p. 132). Buzatto e Marcon (2012), em estudo que comparou conceitos de polissemia de diferentes autores de referência, concluíram que homonímia e polissemia são fenômenos linguísticos que apresentam palavras com a mesma forma e diferentes significados. A distinção a ser feita é que a polissemia apresenta apenas um significante, um étimo, para vários significados, enquanto na homonímia os significantes são dois ou mais, que podem coincidir na forma, mas possuem origens diferentes (etimologia). Assim, “a homonímia está na ordem do léxico, sugerindo atividades que o dicionário ajuda a resolver, enquanto que a polissemia, por apresentar múltiplos valores semânticos, leva em conta as relações entre língua, cultura e história” (BUZATTO & MARCON, 2012, p.16-17).

TL: o elefante e a elefante.

Cla: muito bom...

Art comenta: a **dona** elefante e o **senhor** elefante! (pensou outra forma de identificar gênero!)

• CONSCIÊNCIA TEXTUAL

1) Busca de versos conhecidos como forma de identificar rimas/características textuais de referência

Exemplo: (crianças tentando identificar rimas no verso criado por eles)

Cla: e como é que terminou o outro?... Do “cocô” e do “vovô” (prolongo o O).

aluno diz: cocô!

Cla: Oh, aqui tem outra palavra para rimar com essa! (Ma estava com o braço levantado)

Ma: “Batatinha quando...”, não! (leva a mão à frente da boca)

Cla: a encorajo a continuar – Isso! “Batatinha quando nasce...”

Ma: (segue) “se esparrama pelo chão. / A menina quando dorme, põe a mão no coração!”
(marca o ritmo da poesia com as duas mãos para cima e para baixo)

2) Produção de texto poético com rimas externas – registro escrito

Exemplo: (leitura da poesia elaborada pela dupla Gi e Ed)

Gi: ela tá muito grande, professora!

Cla: tá..., posso ler?

Ed: pode!

Cla: (lendo a poesia deles):

- “A ovelha imita a abelha / E a abelha gosta de picar a orelha

Na cabeça do vovô/A abelha pousou

Depois que ela picou / Bateu asas e voou

O vovô se assustou / Mas não doeu nada

Porque era uma picadinha de nada.

E a ovelha foi embora / Porque tem catapora!”

(dou risada! Ed ri junto)

3) Produção de versos rimados - registro oral

Exemplo:

Ed: oh, sora, olha só a minha (poesia):

“A borboleta é bem branquinha

Ela tem coisas a fazer

Vai buscar comidinha.”

Cla: ah, que bonitinha...

So: sora, olha só, rimou: que bonitinha!

Cla: rimou “comidinha” com “bonitinha”. É isso aí...

4) Identificação de características textuais do gênero poema (variadas)

Exemplo:

Cla: Que legal! E o que vocês acharam que sempre tem nessas poesias? O que a gente ouve e diz assim: “isso é uma poesia”?

So: (salta e diz) - rima!

• CONSCIÊNCIA PRAGMÁTICA

1) Identificação do gênero textual e interesse por livro de poesias

Exemplo:

So - sora, sabia que na biblioteca eu peguei o livro da Arca de Noé? (de Vinícius de Moraes, livro que contém a poesia das Borboletas, que lemos em aula)

2) Identificação e recitação de texto popular conhecido, adequado à situação da oficina

Exemplo: (No final da oficina, Ge pediu para dizer mais uma rima)

Cla: vamos ouvir tua rima!

Ge: falou toda a parlenda do “Hoje é domingo...”

3) Acionamento de conhecimentos prévios para compreensão – intenção comunicativa do autor

Exemplo:

Cla: vocês gostaram dessa poesia do Elias José?

Nic: eu não entendi...

Cla: que que tu não entendeu, Nic?

Ed: nem eu entendi...

Cla: vocês não entenderam nada dela?

Ge: eu gostei do quadro do jacaré! (esta aluna foi uma que riu ao final da poesia, identificando o objetivo do autor)

4) Inferências sobre o conteúdo a partir do título do poema

Exemplo:

Cla: é isso aí. É o título. Isso mesmo. Então, o nome dessa poesia é O Pato. / Quando a gente ouviu isso, a gente acha que a poesia vai falar de jacaré?...

Alunos: não...

Cla: não. Do que que vai falar essa poesia?

Jú: o pato, o pato! (sorri)

Cla: do pato. Então vai contar alguma coisa sobre o pato.

Os dados observados e categorizados nos apontam para um amplo espectro de comportamentos de reflexão linguística, acionados a partir do trabalho com poemas com rimas na fase de alfabetização, em todos os níveis de consciência linguística, em maior ou menor grau (sensibilidade).

Quanto à *consciência fonológica* em si, observou-se que na tentativa de *reconhecer o segmento rimado* algumas crianças utilizaram o recurso da segmentação silábica, processo mais natural e seu conhecido na divisão de palavras, porém se depararam com algumas tentativas mal sucedidas nesse sentido, dando-se conta, quando confrontadas com o segmento rimado, que nem sempre as sílabas finais iguais correspondiam a duas palavras rimadas. O eco da última palavra de cada verso, e depois de outras palavras isoladas dentro de jogos verbais, foi importante facilitador nesse processo de dar-se conta da rima no final da palavra como sendo um pouco maior ou menor do que a sílaba. As tentativas de identificar os intrassegmentos compartilhados pelas palavras foram variando em precisão, ora tendo seu foco no início da palavra, inclusive já percebendo segmentos maiores do que a sílaba – exemplo: *art*, na busca de rimar “barata”-, para, aos poucos, progredirem para a identificação do segmento intrassilábico rimado no final da palavra.

As *produções de palavras com rimas imperfeitas* foram ligeiramente anteriores àquelas com rimas perfeitas. O processo conjugado de identificação do segmento a ser rimado de uma palavra ao ato de produção de uma nova palavra com este segmento pareceu contribuir para a consolidação da consciência da rima entre palavras e versos.

Verificou-se, nesse processo de conscientização, o trânsito que as crianças realizaram cognitivamente na perscrutação da palavra desde seu início até o seu final e vice-versa, estabelecendo aí oposições que parecem ser necessárias para identificar os limites e possibilidades segmentais da palavra.

O reconhecimento de fonema inicial e final nesta fase de alfabetização esteve bastante atrelado à consciência grafêmica, com as crianças identificando relações entre fonemas e grafemas neste processo. Isso se deu principalmente quanto ao início da palavra, onde operaram com substituições e omissões fonêmicas, verificando mudanças de significado na palavra decorrentes destas – exemplo: retirada do fonema inicial de *brancas* e *francas*, palavras rimadas na poesia das borboletas (Vinícius de Moraes), com identificação de /rãnkas/ como parte comum às duas, diferenciadas pelo fonema/grafema inicial.

Ainda quanto a aspectos sonoros, não se pode deixar de mencionar o ritmo, aspecto suprasegmental que se mostrou muito presente entre as crianças como fator de marcação de tempos fracos e fortes, expressos por movimentos corporais globais (pulinhos), batidas na mesa, movimentos ritmados do braço ou mãos, entre outros. Este auxilia na marcação temporal das sílabas e das palavras, destacando a tonicidade e os finais de versos, delineando o contorno melódico do poema em si.

Com relação à busca de rima das palavras e à *consciência morfológica*, foram encontrados comportamentos associados de reflexão morfológica, alguns que poderiam ser talvez melhor situados como de *sensibilidade* (GOMBERT, 1992), como os comportamentos mais espontâneos observados. As crianças mostraram comportamentos de reflexão/sensibilidade sobre as *flexões dos morfemas*, entre os quais: descoberta de infinitivos e conjugações verbais, de forma espontânea (exemplo: sequência – eco: /oli/ > palavra descoberta: “olhe”> associação do verbo “molhe” e em seguida a constatação: “molha); o uso do “S” na formação de plurais e os decorrentes ajustes morfossintáticos na situação de plural (exemplo: título do poema: Os pintinhos > É um só pintinho ou são vários? > vários! > como é que vocês sabem? > aluna: porque tem um S (nome da letra); quando tem um S quer

dizer que são mais de um); os ajustes na palavra quando indicam o gênero masculino e feminino (exemplo: “azuis, amare...” > Jú: amare-la - reformula ao me ouvir: - lo > alunos: los – sinaliza plural também).

Com relação aos comportamentos de *derivações dos morfemas*, houve manifestações espontâneas quanto à identificação da raiz das palavras (exemplo: “que escuridão!” > aluna: “que escuro!” - neste caso provavelmente retirando-a do contexto para identificar o seu significado usual, mais conhecido) e busca de palavras dentro daquilo que se chama na escola de “família de palavras”, associando palavras com mesma raiz e diferentes sufixos. Aplicaram à palavra sufixos de aumentativo e diminutivo (exemplo: “as borboletas roxinas são tão franquinhas”), bem como outros sufixos aleatórios propostos em brincadeiras (exemplo: artur~~zito~~; eduar~~zito~~).

Os comportamentos verificados quanto à *consciência ou sensibilização sintática* se destacaram principalmente pelos processos de organização e reorganização sintáticos realizados para rimar os versos. Neste processo se salientaram alguns comportamentos, como:

- *manutenção da estrutura* sintática básica do poema de referência, como no exemplo: estrofe do poema de referência: “**Eu vi uma** barata /**na** careca **do** vovô/ assim que ela me viu/ bateu asas e voou” > poema do aluno: “**eu vi uma** pulguinha / **na** cueca **do** vovô/ o vovô soltou um pum/ a pulguinha desmaiou”. Repare-se que o aluno retoma a estrutura sintática de forma semelhante nos versos 1 e 2 e nos versos 3 e 4 utiliza verbos que seguem marcando uma ação e sua consequência, assim como no poema original. Manteve a estrutura sintática de modo que os versos rimassem, mantendo a rima, no seu poema, entre um substantivo e um verbo;
- *reformulações/ajustes* na estrutura sintática para rimar o verso e manter coerência de sentido e intenção comunicativa, como no exemplo: aluno - olha essa: “O por-co viu a a-bó-bora e co-meu” > questiono - e o que rimou? > sugestão do colega para complementar- “e morreu” > retomada do aluno - “e viu o Romeu”;
- utilização do ritmo auxiliando no processo de construção sintática do poema, reforçando a integração sintática e fonológica – ritmo - como no exemplo: aluno elaborou o verso - “O leão pulou no avião” (batendo lápis na mão, de acordo com as palavras ditas – 3 batidas – o leão/pulou/no avião). Este tipo de apoio rítmico aconteceu em várias situações de elaboração/recitação de poemas entre os alunos.

Também foi manifestada, em situação isolada, mas pertinente ao estudo, a identificação da ordem temporal das palavras no poema: que palavra veio antes, que palavra veio depois, para localizar a rima. Também a elaboração de versos em duplas levou à reflexão sobre a necessidade de conetivos no registro escrito, quando a menina questiona o colega, com estranheza, sobre a frase escrita por ele: “gostam muito luz”, observando que falta o “de”.

Quanto à *consciência semântica*, destacaram-se vários comportamentos relacionados à consciência da rima, em especial, mas também aos demais níveis fonológicos da palavra. As palavras rimadas, mais marcadas no verso, geraram questionamentos quanto ao seu significado. Também o segmento intrassilábico destacado na rima durante as brincadeiras gerou a identificação de outras palavras existentes no léxico terminadas com este, ou seja, que rimavam. Isto provocou um processo de recontextualização do significado da palavra, como nos exemplos que seguem: ministrante - (identificação do eco do nome Rafaela) – ela, ela, ela! > aluna: que nem ELA! (identifica o pronome) > Vários alunos dizem: ela-ela-ela! > aluno destaca: virou ELA! > outro aluno retoma: “ELA é bonita!” (sorriu); eco do nome Bruno – uno, uno, uno! > aluno identificou: “jogo do UNO!”.

As palavras que as crianças eram incentivadas a dizer para completarem os finais dos versos, na exploração oral do poema, auxiliavam a reconhecer o limite destas enquanto palavra dentro do contexto frasal, favorecendo o processo de *conscientização lexical*. Este reconhecimento era reforçado pelo contato com o texto escrito. Também o reconhecimento e identificação das palavras que rimam entre os versos favoreceu sua segmentação da frase. Um exemplo significativo deste comportamento: ministrante - “eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era...” > Alunos: quadro de **parede!** (completam) > aluno: rede/**parede!** > ministrante: “rede/parede, rimou!”. Este fragmento é interessante por mostrar que, mesmo que a palavra rimada seja “parede”, primeiramente foi utilizada a expressão completa para completar o verso, “quadro de parede” e logo após a palavra rimada foi retirada da expressão, realizando-se uma segmentação desta. O movimento de ir e vir da palavra ao texto, reconhecendo seus segmentos, se realizou a partir da focalização da palavra rimada. Na produção de versos, este movimento palavra/texto/palavra também aconteceu quando as crianças buscavam uma palavra para compor a rima entre os versos. Esta era guiada tanto pela sua forma (rima) quanto pelo seu significado coerente no verso.

O contato com poemas favoreceu a consciência de diferentes significados das palavras no contexto do enunciado da linguagem, sendo esta expressa de forma bem evidente por algumas das crianças. A distinção entre a palavra “pia” como verbo e como local onde se lava alguma coisa, por exemplo, aconteceu durante a atividade com a poesia do Pato, quando a aluna constatou que se tratava da mesma palavra (homônima²²) para expressar coisas diferentes – “**ele** pia, e **a** pia é a mesma palavra!”, e outro aluno completou: “daí a gente pensa que é a mesma coisa”. Noutro exemplo, um aluno constatou: “pata, ãh, a pata do pato, e... pata!” > ministrante: “é verdade! Existe a pata do cavalo, a pata do cachorro, a pata do gatinho, e existe o bicho que é a ‘pata’”. > outro aluno completou: “e tem a pata da pata!”.

Um aspecto de interação importante entre consciência fonológica silábica e consciência lexical ocorreu na *identificação de palavras grandes e pequenas* nos versos, favorecendo também o reconhecimento de suas fronteiras de delimitação e de seu sentido dentro da frase. Esta busca de palavras grandes e pequenas gerou comparação entre as palavras, levando em conta sua forma – número de sílabas/número de letras - e também sua desvinculação de um artigo, por exemplo, que não era contabilizado como fazendo parte da palavra, como alguns consideravam em algum momento. Houve um forte envolvimento do grupo na contagem de sílabas das palavras, segmentando-as e contando nos dedos seus “pedacinhos”, e até registros espontâneos e inusitados, como eles pintarem por conta própria, com cores diferentes no poema escrito e colado no caderno, as palavras pequenas (uma sílaba). A consciência de palavras gramaticais “pequenas” e que encontram sentido no contexto frasal também gerou reflexão linguística entre algumas crianças, como no exemplo: durante atividade de busca de palavras pequenas no verso - aluno: sora!! E o pia que... e o pia que é o P e o I, e o A? > ministrante: sim, é uma palavra pequeninha também, né, “pia”, tem um pedacinho só, oh: /pia/. > aluno: eu sei uma palavra que tem um pedacinho só! “É”; tipo, esse sapato “é” (espalma mão à frente)... do Pedro, tipo “o peito do pé do pai do Pedro é preto” (sorri).

²² Quando duas ou mais palavras com origens e significados distintos têm a mesma grafia e fonologia, estamos perante uma *homonímia* – disponível em: <http://www.significados.com.br/polissemia/> - acesso em dezembro 2014.

Ressalta-se, sem uma frequência relevante de ocorrência, mas pelo caráter de reflexão semântica do evento, a forma como algumas crianças diferenciaram a referência de gênero quando este se dava apenas pelo artigo ou alguma forma não muito usual ou conhecida, como a do “elefante” (o feminino seria “elefanta” ou “aliá”, mas é sujeita a dúvidas). Um aluno então sugeriu: “**senhor** elefante” e “**dona** elefante”. Quanto à borboleta também surgiu esse tipo de distinção, nesse caso com aplicação de sufixo aumentativo no masculino, gerando “**o** borboletão” e “**a** borboleta” ou “a borboletona”, como sugeriu outra aluna.

Com relação à *consciência textual*, observou-se que eram buscados *textos conhecidos como referências* de poemas, sendo citados: “Batatinha quando nasce”, “quando eu era pequenino”, “Hoje é domingo”, por exemplo. Isso ocorreu algumas vezes, no início das oficinas, durante a proposta do poema a ser trabalhado no dia, sugerindo que as crianças buscavam situar-se quanto ao gênero textual proposto, e também em momentos de atividade de se encontrarem as rimas nos versos trabalhados.

Nas produções de poemas das crianças, tanto orais quanto escritas, observou-se adequação quanto à coerência e à estruturação sintática em versos em suas criações, que se davam em função de rimas finais.

Algumas considerações quanto às características desse gênero textual foram tecidas pelas crianças durante este período, identificando a presença de rimas como a principal característica dos poemas, a presença de título, sensibilidade à divisão em estrofes (como no poema “os Pintinhos”). A diferenciação mais frequente se dava entre narrativas e poemas, textos mais presentes nessa fase de desenvolvimento.

A *consciência pragmática* também foi acionada a partir do trabalho com poemas, em diferentes graus. A identificação e o interesse gerado por este gênero textual levou algumas das crianças tanto a localizarem poemas já conhecidos seus e os compartilharem com o grupo, como a ir atrás de outras obras com poemas, reconhecendo-as na biblioteca da escola e às levando à sala de aula e à sua família. O livro da Arca de Noé, de Vinícius de Moraes, foi uma obra bastante comentada e apreciada no grupo, havendo expectativa e curiosidade a respeito do tema dos poemas deste autor.

Houve a identificação das intenções comunicativas dos autores, como no caso do humor que marca o poema Coisas Esquisitas, quando alguns alunos riram

ao final da apresentação do poema, por exemplo, e uma aluna comentou sobre a estrofe final – “eu gostei do quadro do jacaré”, reconhecendo que o jacaré proposto pelo autor não era de verdade. O reconhecimento do uso de palavras polissêmicas com intenção comunicativa no texto, assim como inferências com relação ao comportamento de personagens das poesias, levou em conta a progressão textual. Conhecimentos prévios foram mobilizados para a compreensão da situação dos personagens do poema, como na inferência feita a respeito da quietude do pato ao lado da pata na poesia “O Pato”: inferiram que o pato gosta da pata / daí tem medo de falar/ ou vergonha de falar. Como expresso por um aluno: “mas ele faz assim, oh (põe mão no pescoço, como que segurando) – por isso que ele não consegue piar, por causa que ele não sabe o que dizer, né...(…) Por causa que ele fica com vergonha!”.

Essas categorias identificadas como significativas no processo de reflexão linguística das crianças serviram de base para a elaboração de um instrumento que se propõe a avaliar a consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística no período de alfabetização. Também ajudam a definir parâmetros psicolinguísticos voltados à metodologia de trabalho com poemas em sala de aula no período de alfabetização.

4.4 Segunda etapa da pesquisa

4.4.1 Metodologia

O desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa ocorreu com os seguintes procedimentos:

- elaboração de um instrumento de avaliação de consciência fonológica integrada aos demais níveis de consciência linguística, a partir dos dados levantados na primeira etapa da pesquisa. Este instrumento possui caráter qualitativo de avaliação, fornecendo um perfil de consciência linguística da criança. Para o desenvolvimento deste, foram elaborados: o teste em si, com o questionário; uma tabela de marcação dos comportamentos de consciência linguística verificados na aplicação do

questionário; um guia de orientações para aplicação do Instrumento, fornecendo embasamento teórico, apresentação da estrutura da atividade proposta e o que é avaliado em cada questão, como aplicar e completar os dados na tabela.

- avaliação do instrumento e dos materiais de suporte por três doutoras em Linguística, com experiência em pesquisas na área de alfabetização e na elaboração de instrumentos avaliativos. Estes materiais foram enviados para análise quanto à sua consistência teórica e a formulação do instrumento em si, bem como do guia de orientações e da tabela. Após o retorno das três avaliadoras, ajustes foram realizados no instrumento, visando aprimorar/facilitar a utilização deste e dos materiais de suporte.

- avaliação do instrumento e dos materiais de suporte por pedagogas ligadas à área de alfabetização, com o enfoque voltado especialmente à sua aplicabilidade. Todos os materiais foram enviados de igual forma ao anterior, acrescidos de um roteiro diferenciado para este grupo.

- aplicação do instrumento com cinco crianças do primeiro ano do EF do Colégio de Aplicação - UFRGS, após consentimento dos responsáveis (APÊNDICE F) e assinatura do Termo de Assentimento (APÊNDICE G). Essa aplicação buscou também um enfoque metacognitivo por parte das crianças quanto ao instrumento, verificando suas opiniões quanto a este, em termos de tempo de aplicação, facilidade/dificuldade das questões, temática proposta. A aplicação foi gradativa entre as crianças, possibilitando ajustes do instrumento de avaliação entre cada etapa de entrevistas.

- a partir destes procedimentos foram desenvolvidos, em consonância com o instrumento e o embasamento teórico, os parâmetros psicolinguísticos para a metodologia de trabalho pedagógico com poemas no período de alfabetização, a partir da exploração das rimas como impulsionadora da consciência fonológica e linguística das crianças.

4.4.1.1 Elaboração do instrumento de avaliação e materiais complementares

O instrumento avaliativo foi elaborado a partir dos principais comportamentos de consciência linguística detectados nas tabelas de análise, buscando contemplá-los ao longo do instrumento de avaliação, de forma integrada. Buscando manter a coerência com relação ao tipo de gênero textual trabalhado, a partir do qual se verificaram tais comportamentos, as atividades de consciência fonológica e linguística são propostas a partir de poemas com rimas como o fator de base da reflexão linguística.

A preocupação em manter o caráter lúdico perpassou todo o questionário, privilegiando a interação entre avaliador e avaliado. O instrumento não possui o intuito de quantificar comportamentos, mas sim o de *qualificar* o comportamento de reflexão sobre os diferentes níveis linguísticos pelo aluno, como forma de amparar o trabalho do professor em sala de aula. Permite também adequar intervenções no grupo e/ou individualizadas com alunos, a partir dos parâmetros de intervenção de consciência linguística oferecidos a partir da pesquisa. Ou seja, o que for detectado no instrumento permite ser complementado com uma ação de intervenção em sala de aula.

O instrumento foi idealizado com o seguinte objetivo e formato:

OBJETIVO: a partir do contato com texto curto, do gênero poema, levar a criança em alfabetização inicial a refletir sobre os comportamentos de consciência linguística identificados como pertinentes nessa faixa etária, de forma lúdica, delineando um perfil de consciência linguística que serve como apoio ao professor e à equipe escolar para o período de alfabetização.

ATIVIDADES PROPOSTAS: possuem caráter lúdico, buscando preservar a fruição do texto poético, e favorecer brincadeiras com a linguagem. O teor das atividades foi delineado a partir dos comportamentos linguísticos identificados como pertinentes nessa faixa etária, pesquisados entre crianças de primeiro ano em contato com atividades com textos poéticos.

APLICAÇÃO: deve ser aplicado individualmente, pelo professor ou profissional da equipe escolar, preferencialmente um fonoaudiólogo. O tempo estimado de aplicação é em torno de 30 minutos. Se a criança mostrar sinais de fadiga, pode ser dividido em duas etapas de aplicação, *preferencialmente* respeitando o término das atividades com o primeiro poema, para então interromper a atividade para a continuidade com o segundo poema no segundo momento.

O instrumento de avaliação ainda objetiva:

- traçar um *perfil* de desenvolvimento, e não uma classificação das crianças quanto à consciência fonológica/linguística;
- servir como um referencial de avaliação do nível de reflexão linguística das crianças a partir do contato com o gênero textual poema e nortear atividades de consciência fonológica/linguística com este tipo de texto;
- impulsionar a consciência fonológica/linguística necessárias à alfabetização, mas não a ser um método de alfabetização. Não possui caráter prescritivo, apenas lança parâmetros psicolinguísticos para o trabalho em sala de aula com poemas;
- propiciar a integração do instrumento avaliativo com os parâmetros psicolinguísticos para o desenvolvimento de oficinas de consciência fonológica e linguística no período de alfabetização inicial, como forma de intervenção, a fim de ser um auxiliar para um processo efetivo de aprendizagem.

Os poemas escolhidos para fazerem parte do instrumento são textos de domínio popular, o que proporciona: que a maioria das crianças já os tenha ouvido em algum momento, o que facilita seu domínio e seu trânsito ao longo do texto, já que o tempo de avaliação não é suficiente para um trabalho de conscientização mais aprofundado; que não haja a necessidade de prender-se a questões de direitos autorais ou de uso indevido de uma produção artística. Para a escolha de um poema de cunho popular que tivesse estrofes e rimas, nossa pesquisa literária acusou que grande parte desses eram quadrinhas, mnemônicas, parlendas, entre outros, que não possuíam a estrutura em questão. A escolha do poema-canção (*o cravo brigou com a rosa*) como o primeiro a ser trabalhado no instrumento foi então definida como uma solução, pois é possível transitar neste texto apenas como poema, nas suas

estrofes e rimas propostas, detendo-se em seu ritmo poético, e não propriamente na sua melodia. Explica-se para a criança que ela já o deve ter ouvido na forma cantada, para que possa diferenciar os dois modos de apresentação. Cabe lembrar que vários poemas infantis autorais já foram transformados em canções e nem por isso deixaram de ser apresentados em livros de poesias infantis também. Num segundo momento do teste uma parlenda é apresentada, possibilitando atividades mais voltadas à consciência textual e pragmática pelo conteúdo do texto em questão (*A bruxa no castelo*). Os textos foram impressos em folhas separadas, digitados com letras grandes tipo bastão, para que a criança os possa visualizar e manusear nos momentos adequados de aplicação do teste.

As questões do instrumento de avaliação foram fundamentadas psicolinguisticamente da seguinte forma:

- a partir da tabela de categorias de níveis de consciência linguística identificados a partir das transcrições das oficinas de poesia, elegeram-se comportamentos de consciência fonológica e linguística para constarem no instrumento. Os comportamentos de metalinguagem enfatizados foram escolhidos por serem os mais frequentes e/ou pertinentes observados no grupo de oficinas e por estes serem perpassados pela consciência fonológica, em especial pela consciência da rima/segmentação da palavra, aspecto identificado como impulsionador de reflexão de linguagem nos poemas infantis.

- Assim, didaticamente, foram destacados os seguintes comportamentos em cada nível de consciência, sendo trabalhados *de forma integrada* no instrumento, a partir dos textos propostos:

1) Consciência fonológica:

Rima – reconhecimento de rimas entre versos / entre palavras; reconhecimento de segmento igual (em algum lugar da palavra - início ou final); produção de rimas (início/final de palavra; versos); identificação e produção de segmentos intrassilábicos;

Sílaba e fonemas - silabação;

Fonemas – identificação de fonema inicial/final - relação fonema-grafema.

2) Consciência morfológica: manipulação de sufixo; identificação de raiz da palavra; identificação de palavras de ligação.

3) consciência semântica: noção de palavra e identificação de nova palavra a partir da rima identificada; limites entre palavras (rima e fonema inicial e final); palavras grandes e pequenas (silabação); identificação de diferentes significados das palavras no texto; reconhecimento/uso de palavra coerente no texto.

4) consciência sintática: rima e estruturação sintática – como fica melhor para rimar? – reformulações na frase / manutenção da estrutura sintática do poema de referência; julgamento sobre a ordem temporal das palavras (antes/depois); gramaticalidade de enunciados.

5) consciência textual: reconhecimento de elementos que diferenciam o poema de outros textos (como: título; estrofes; rimas); produção de poema (oral).

6) consciência pragmática: identificação e interesse por livros de poemas; acionamento de conhecimentos prévios para compreensão – intenção comunicativa do autor; Inferências sobre o conteúdo a partir do título do poema.

- Considerando estes níveis de consciência linguística em interação, o instrumento tem como base para reflexão linguística textos do gênero poema (no caso, poemas/parlendas de domínio popular), destacando, a partir deste, seus versos e palavras, bem como a sua estrutura textual.

Nas atividades propostas houve a necessidade de numeração dos itens e subitens para um controle de resultados a serem marcados de forma correspondente em uma Tabela de Marcação de Respostas, complementar ao instrumento (item 4.4.2.2), na qual é possível visualizar um perfil do aluno quanto aos aspectos pesquisados.

Diferenciar o instrumento de avaliação de uma simples atividade de sala de aula foi um desafio, pois o desenho de um perfil exigia um maior rigor na marcação e balanço de respostas, ou seja, como reconhecer, a partir das questões propostas, uma identificação/objetivação do que foi constatado? Primeiramente, houve um levantamento dos níveis de consciência fonológica e linguística contemplados em cada questão, formando-se uma primeira tabela, que permitiu visualizar um grupo de

itens compatível com a faixa etária em questão e com o momento de alfabetização inicial vivenciado, com preponderância de comportamentos de consciência fonológica, sintática, e semântica, e os de consciência morfológica, pragmática e textual em menor quantidade, de acordo com o que é observado na literatura (GOMBERT, 1992). Num segundo momento, após novos ajustes nas questões a partir dessa primeira montagem da tabela, elencaram-se todos os itens de comportamento de consciência fonológica e linguística pesquisados no instrumento em nova tabela. Para facilitar a visualização e a reunião dos dados, montou-se, então, uma tabela única, integrando os níveis de consciência linguística e os comportamentos pesquisados que estes abarcam.

A fim de explicar ao usuário do instrumento os seus fundamentos, o entendimento de como este funciona e o que ele fornece enquanto dados de linguagem, foi elaborado também um GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INTEGRADA À CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA (APÊNDICE D). Este aborda objetivos, embasamento teórico, e explica o que é avaliado em cada questão. Estes aspectos são importantes para fundamentar os achados do teste para o avaliador que o utilizar (fonoaudiólogo escolar, professor, ou outro profissional da equipe escolar), facilitando seu entendimento e orientando sua aplicação na intervenção escolar.

O instrumento de avaliação foi submetido a aperfeiçoamentos, de acordo com os passos metodológicos que seguem, sendo posteriormente apresentada sua estrutura final.

4.4.1.2 Avaliação do instrumento por especialistas

A fim de aperfeiçoar o Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica Integrado à Consciência Linguística, e torná-lo mais adequado à sua utilização pelo professor, este foi submetido ainda em sua primeira versão, mais longa (APÊNDICE H), a diferentes grupos que o analisaram, a partir de um roteiro de questões propostas pela pesquisadora.

O primeiro grupo consultado foi composto por três doutoras em Linguística, com pesquisas e atuação voltada à alfabetização, com experiência no desenvolvimento e/ou aplicação de testes de avaliação, a fim de que analisassem o instrumento e os materiais de apoio elaborados (Tabela de Marcação de Respostas; Guia de Orientações) a partir do seguinte roteiro de avaliação do mesmo:

Para o aperfeiçoamento deste material e para que realmente seja útil ao aluno e ao professor no processo de ensino, conto com sua apreciação quanto às seguintes questões.

1) Como avalia o embasamento teórico do instrumento?

- conceitos apresentados;
- clareza;
- apresentação do instrumento;
- observações gerais.

2) como avalia o instrumento em si:

- linguagem utilizada;
- clareza nas atividades propostas;
- níveis de consciência linguística investigados em cada questão: concorda; retira; acrescenta? (justificativa)
- observações gerais.

3) Modo de montar o perfil:

- tabela de consciência linguística: utilidade; forma de visualizar resultados;
- habilidades destacadas como comportamentos de consciência linguística observados em cada questão do instrumento: adequação entre a questão proposta e a habilidade verificada;
- forma de mensurar os graus de domínio de consciência linguística verificados: considera adequado aos objetivos propostos? Sugere outra forma?
- observações gerais.

4) De forma geral, considera que este instrumento pode auxiliar o professor no processo de ensino, quando acompanhado de orientações para o desenvolvimento de atividades com poemas e consciência fonológica e linguística em sala de aula? (justificativa)

Desde já meu agradecimento, como pesquisadora e como profissional preocupada com a melhoria dos resultados da alfabetização em nosso país.

Deste primeiro grupo, resultaram as primeiras alterações no instrumento proposto, bem como nos materiais de apoio. Foi ressaltada por todas as especialistas a clareza da linguagem do instrumento e do Guia de Orientações, bem como a profundidade de análise que os dados da tabela permitem identificar, ao mesmo tempo em que foi observada a necessidade de facilitar o processo de marcação das respostas para uma visualização mais clara destas. Uma das avaliadoras ressaltou que o instrumento, ao ser aplicado, termina por dar indicativos de como deve ser o trabalho em sala de aula: cada pergunta feita é uma atividade a ser realizada, em sua opinião.

O segundo grupo consultado foi o de pedagogas que trabalham com crianças em alfabetização, com roteiro de avaliação semelhante, mas destacando os procedimentos propostos e sua *aplicabilidade*. Neste grupo apenas uma das quatro alfabetizadoras consultadas respondeu ao roteiro de avaliação. Esta trouxe importantes contribuições práticas ao trabalho, destacando a clareza teórica do Guia de Orientações do Instrumento e das instruções quanto ao uso do mesmo, bem como com relação às perguntas propostas no instrumento. Mas ressaltou a questão do tempo de aplicação demandado em um grupo de cerca de vinte e cinco alunos numa sala de aula, e da necessidade de apoio escolar para o professor, para que se possam avaliar as crianças individualmente.

4.4.1.3 Avaliação das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

O terceiro grupo considerado, simultaneamente ao segundo, foi o de crianças em alfabetização inicial, do primeiro ano do Ensino Fundamental, com objetivo de verificar o uso do instrumento na prática e submetê-lo a aperfeiçoamentos, bem como o de ter a avaliação das próprias crianças a respeito do mesmo, opinando sobre sua temática, tipo de questões, dificuldades consideradas por eles nas atividades propostas (o que era mais difícil/o que era mais fácil), sinais de fadiga observados.

Para a aplicação do instrumento com os alunos, que já estavam no segundo semestre do ano letivo, estes foram selecionados de forma aleatória pela professora da sala (turma de primeiro ano do EF do Colégio de Aplicação – UFRGS, turma de 2014), considerando aqueles que seriam mais acessíveis para uma entrevista e que os pais pudessem autorizar este tipo de procedimento de pesquisa com mais facilidade. Foram escolhidos cinco alunos com este perfil, todos autorizados a participarem através dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) e o de Assentimento para os alunos em alfabetização participantes da pesquisa (APÊNDICE G). Foram entrevistados 2 meninos e 3 meninas da turma, em sala próxima à de aula. Suas respostas foram anotadas no momento da avaliação, mas também foram gravadas em áudio, no caso de necessidade de algum detalhamento

de análise posterior ao momento da avaliação. Cada criança respondeu individualmente ao instrumento, e as entrevistas ocorreram em etapas sucessivas e consecutivas ao aperfeiçoamento do mesmo, da seguinte forma: 1ª avaliação – 1 menino; 2ª avaliação – 2 meninas; 3ª avaliação – 1 menino e 1 menina.

O primeiro aluno terminou sendo avaliado em duas etapas na mesma manhã, pois o teste mostrou-se longo para ser aplicado em um só momento. Mesmo assim, mostrou-se disposto, e participou de forma comprometida e reflexiva, conseguindo responder apropriadamente a todas as questões. As atividades propostas e procedimentos de aplicação, bem como as respostas da criança foram analisados, sendo realizadas as modificações necessárias ao teste, para nova aplicação.

As modificações foram sendo feitas a partir de cada etapa de entrevistas com as crianças e revisadas em sua eficiência e objetivos, bem como no seu registro de resultados na tabela. Foram num segundo momento avaliadas mais duas meninas, e no terceiro momento, um menino e uma menina. E novamente revisado o instrumento e a tabela de marcação de respostas, até chegar-se na sua versão final.

4.4.1.4 Aperfeiçoamentos do instrumento a partir das avaliações

As alterações no instrumento de avaliação foram realizadas com o seguinte intuito:

- facilitar a marcação das respostas no instrumento e na tabela;
- tornar os enunciados do instrumento mais claros para a criança quanto à atividade proposta;
- tornar a ordem dos enunciados mais adequada para facilitar a aplicação e a reflexão da criança;
- retirar questões que apresentassem certa redundância com outra, reduzindo a quantidade destas e a expectativa de tempo de aplicação do instrumento;

- aperfeiçoar e adequar a tabela ao novo número de questões e de comportamentos verificados, e também eliminar marcações de níveis linguísticos que pudessem estar redundantes, e não apenas integrados;
- completar informações pertinentes no guia de orientações quanto à aplicação do instrumento.

No quadro 2, pode-se comparar a evolução do instrumento proposto no que tange ao ajuste do número total de marcações possíveis na tabela do perfil em cada nível de consciência linguística, considerando sua versão inicial e sua versão final:

Quadro 2 – comparação dos níveis de consciência linguística investigados na primeira e na última versão do instrumento, após avaliações com especialistas e com alunos.

Versão	fonológica	morfológica	Sintática	semântica	textual	pragmática
1ª	78	26	29	54	10	10
Final	45	07	15	38	12	04

O instrumento, após suas várias reformulações e aperfeiçoamentos, passou de 68 para 55 questões. Uma das questões retiradas foi de uma produção de poema, já que esta proposta exigia significativo esforço cognitivo e, diante dos objetivos, era bastante demorada para ser aplicada neste momento, além de não ser imprescindível, visto que já havia a proposição de criação de um verso com as palavras que rimavam (questão 11). Subitens de algumas questões foram retirados, pois versavam sobre o mesmo assunto, basicamente. Questões não apenas foram retiradas. Foi também incluída uma de prolongamento de fonema inicial de palavras rimadas no poema, a fim de verificar-se a flexibilidade da criança em circular na palavra entre a rima/fonema inicial (questão 5.6), importante processo para o momento da alfabetização.

A segunda parte do instrumento, com questões a partir da parlenda, foi a que menos sofreu modificações, e mostrou-se bastante profícua para a fase final do mesmo, renovando também a motivação das crianças para responderem às questões.

A seguir, são explicados os objetivos de avaliação de cada questão do instrumento em sua versão final (apresentado de modo explicativo) e o que cada

uma acrescenta para o perfil que será delineado na tabela de marcação de comportamentos linguísticos (item 4.4.2.2), de acordo com a numeração dos itens do instrumento:

Siglas utilizadas para apontar níveis de consciência linguística priorizados nas questões: CF – consciência fonológica; CM – consciência morfológica; CSI – consciência sintática; CSE – consciência semântica; CT – consciência textual; CP – consciência pragmática.

Avaliador: - Olá! Hoje nós vamos brincar com poemas e suas palavras!

1) Você conhece algum poema? (CF;CT;CP) S N

- Qual(is)? _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADO O CONHECIMENTO DA CRIANÇA SOBRE O GÊNERO POEMA, QUAIS SÃO SUAS NOÇÕES SOBRE ESTE GÊNERO TEXTUAL – EVIDÊNCIAS DE CT; TAMBÉM VERIFICA A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O GÊNERO POEMA – CP.

PERFIL: fornece o S/N - se sim, que tipo de poema recorda e como são suas vivências com este tipo de texto (CP).

Avaliador: - Bem, vou ler um que você deve conhecer...

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

O CRAVO FICOU DOENTE
E A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR

A ROSA FEZ SERENATA
O CRAVO FOI ESPIAR
E AS FLORES FIZERAM FESTA
PORQUE ELES VÃO SE CASAR

- Você já conhecia esse poema? S N

QUESTÃO REFERENCIAL PARA MOSTRAR SE A CRIANÇA JÁ CONHECIA O POEMA-CANÇÃO OU NÃO, O QUE PODE TRAZER MAIOR OU MENOR FACILIDADE PARA RESPONDER AS QUESTÕES. INDICATIVO DE CF;CP;CT.

- Como conheceu? **(COMPLEMENTO DA ANTERIOR, QUE FORNECE INDICATIVOS DE CP).**

2) (Possibilitar que a criança veja o poema escrito – ficha com poema) - Este poema é bem conhecido e costuma ser cantado. Mas por que será que ele se chama poema? O que ele tem de diferente de uma história, por exemplo? (CF;CT) - Resposta:

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA SOBRE CARACTERÍSTICAS DO POEMA, IDENTIFICANDO NOÇÕES TEXTUAIS E FONOLÓGICAS.

PERFIL: fornece dados sobre o conhecimento mais específico sobre a estrutura textual (CT – versos, estrofes/partes diferentes, não tem “era uma vez”,...) e fonológica (CF - rimas, sons parecidos,...).

3) Vamos brincar juntos com o poema? (CF;CSE) - SEM o texto escrito.

- vou falar de novo uma parte do poema, mas, preste bem atenção, porque ficaram umas palavras confusas... Cada vez que você ouvir uma palavra estranha me avisa e vamos arrumar a palavra! (Tentar identificar o que trocou de lugar na palavra e arrumá-la)

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA

DEBAIXO DE UMA /KASADA/

O CRAVO SAIU FERIDO

E A ROSA /DESDAPEDAÇA/

3.1 /KASADA/ - identificou? (CF;CSE) S N - O que trocou de lugar na palavra? (CF;CSE)_____

3.2 /DESDAPEDAÇA/ - identificou? (CF;CSE) S N - o que trocou de lugar na palavra? (CF;CSE)_____

NESTA QUESTÃO SÃO PESQUISADAS A CSE (DAR-SE CONTA DA TROCA DO SIGNIFICADO DA PALAVRA) E A CF (IDENTIFICAR TROCA DE SÍLABAS – PODE RECONHECER DE FORMA GERAL OU ESPECIFICAR AS SÍLABAS TROCADAS DE LUGAR)

PERFIL: fornece a noção da criança sobre a identificação de palavras alteradas no significado, em que este é alterado, e se este é compatível com o texto ou não, verificando se consegue retomar o significado original; fornece noções sobre o nível de consciência silábica da criança, se consegue identificar ou não o segmento trocado de lugar.

3.3 - ainda rimam os versos? (reler) S N (CF;CSE; CT)

ESTA QUESTÃO VERIFICA A NOÇÃO DE ESTRUTURA TEXTUAL DE POEMA CARACTERIZADO POR PALAVRAS RIMADAS PELA CRIANÇA.

PERFIL: fornece a noção da criança sobre presença/ausência de rimas entre versos.

4) Ih, agora parece que algumas palavras mudaram de lugar! O que mudou aqui? (CF;CSI;CT) (lê toda estrofe modificada antes; após, verso a verso, verifica se cada um poderia ser dito dessa forma ou não e porquê, e acrescenta se a correção frasal feita pela criança foi adequada ou não)

I - COM A ROSA BRIGOU O CRAVO

II - DE UMA SACADA DEBAIXO

III - SAIU O CRAVO FERIDO

IV - E DESPEDAÇADA A ROSA

4.1 . Desse jeito (relê o poema modificado) ainda parece um poema? S N

- por quê? (CSI;CF;CT) _____

4.2 (I) pode? S N - por quê? _____

4.3 (II) pode? S N – por quê? _____

NESTA QUESTÃO SÃO PESQUISADOS 3 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA: A CSI – TROCA NA ORDEM DOS CONSTITUINTES FRASAS; CF – SE OS ASPECTOS FONOLÓGICOS SÃO AFETADOS PELA TROCA NA ORDEM DOS VERSOS DO POEMA; CT – SE A ALTERAÇÃO DE RITMO E NAS RIMAS AFETA A NOÇÃO TEXTUAL DE POEMA.

PERFIL: fornece o grau de identificação de alterações na ordem frasal e o quanto isto afeta o texto em si; se a criança identifica rimas entre versos e sua ausência; o quanto já possui uma noção de estrutura de poema.

5) Vou falar outra parte do poema. Agora nós vamos deixar comprido o SOM do final da palavra, que termina cada verso. Então, fica assim, oh, por exemplo: fui passear-rrrrr; o gato miou-uuuu. Vamos lá? (Avaliador fala até a palavra final apenas) (CF;CSE;CSI)

O CRAVO FICOU DOENTE/iiii/
E A ROSA FOI VISITAR/rrrr/
O CRAVO TEVE UM DESMAIO/uuuu/
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR/rrrr/

- conseguiu alongar os fonemas corretos? S – N - parcialmente - como foi realizado?

5.1 /i/____ - 5.2 /r/____ - 5.3 /u/____ - 5.4 /r/____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A NOÇÃO DE FONEMA FINAL DA PALAVRA (CSE;CF) E LOCALIZADA NO FINAL DO VERSO (CSI).

PERFIL: fornece a noção do quanto a criança já transita na palavra (CSE) e identifica seu fonema final (ou se ainda considera a sílaba, por exemplo); nos oferece a noção integrada de final de verso (CSI). Pesquisa cada fonema de final de verso (CF).

5.5 - ficou algum pedacinho comprido igualzinho? (repete todos) S N
Qual(is)? _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A RECEPÇÃO DE FONEMA FINAL E SUA COMPARAÇÃO, AO LONGO DO POEMA, IDENTIFICANDO OS FONEMAS IGUAIS NOS FINAIS DE VERSOS.

PERFIL: possibilita conhecer se a criança identifica, retém, e compara os fonemas finais.

5.6 – agora a gente vai deixar comprido o som do INÍCIO das palavras que rimam nos versos. Vamos lá? visitar – /v/ _____ chorar – /ʒ/ _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A NOÇÃO DE FONEMA INICIAL DA PALAVRA RIMADA (CF/CSE), EM OPOSIÇÃO À RIMA.

PERFIL: fornece a noção do quanto a criança transita do final para o início da palavra e identifica seu fonema inicial, deslocando-se da rima.

6) Tem mais uma parte do poema, e desta vez nós vamos fazer o seguinte: nós vamos fazer eco no final das palavras de cada verso! Como se faz isso? O eco é quando uma parte do som volta... Então faz, por exemplo: copo, opo, opo, opo...; prato, ato, ato, ato...; siri, i, i, i (treina junto – eco a partir da vogal tônica). Entendido? Pronto para fazer o eco nas palavras do poema? (CF;CSE;CSI) Avaliador fala até a palavra final do verso apenas.

A ROSA FEZ SERENATA(-ata-ata)
O CRAVO FOI ESPIAR(-ar-ar)
E AS FLORES FIZERAM FESTA(-esta-esta)
PORQUE ELES VÃO SE CASAR(-ar-ar)

- como a criança faz o eco? 6.1 Serenata _____; 6.2 espionar _____; 6.3 festa _____;
6.4 casar _____

NESTA QUESTÃO SÃO PESQUISADOS O RECONHECIMENTO DE SEGMENTOS INTRASSILÁBICOS DAS PALAVRAS (CSE;CF), E ESTES, POR SUA VEZ, ESTÃO NO FINAL DE CADA VERSO (CSI).

PERFIL: nos oferece a noção de reconhecimento de segmentos intrassilábicos das crianças, se já considera esses segmentos ou não, e se localiza as palavras do final de cada verso.

7) Tinha algum eco igual?(CF;CSE) S N – qual(is)? (repete os ecos corretos para a criança comparar)

NESTA QUESTÃO PESQUISAMOS A COMPARAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE SEGMENTOS IGUAIS(CF) DAS PALAVRAS. A PALAVRA (CSE) É RETIRADA DO TEXTO PARA SER COMPARADA.

PERFIL: oferece a possibilidade de avaliar se a criança consegue identificar segmentos semelhantes entre as palavras.

8) Você conhece rima? (CSE;CF) S N – O que acha que é rima? - Explicação (exemplo ou conceito dado pela criança – verificar se tem aproximação e coerência com o conceito de rima, levando em conta se refere reconhecimento de parte igual e/ou no segmento final da palavra):

NESTA QUESTÃO PESQUISAMOS O CONCEITO DE RIMA QUE A CRIANÇA POSSUI, IDENTIFICANDO SE ELA CONSIDERA SEGMENTOS IGUAIS E EM QUAL PARTE DA PALAVRA.

PERFIL: registra-se o conceito de rima que a criança possui, seja por exemplos, ou descrição, e como está sendo considerado quanto a segmentos iguais ou não e qual parte da palavra é reconhecida como tendo rima.

9) Vamos ver algumas palavras que rimaram neste poema? (ler 1ª/2ª estrofes, verificar palavras que rimam, e se consegue identificar que parte delas rima) (CF;CSE)
- Palavras rimadas:

9.1 _____ -9.2 segmento: _____

9.3 _____ -9.4 segmento: _____

NESTA QUESTÃO PESQUISAMOS A IDENTIFICAÇÃO DAS RIMAS AO LONGO DO POEMA, E A IDENTIFICAÇÃO OU NÃO DE SEGMENTOS RIMADOS (CF) ENTRE AS PALAVRAS (CSE).

PERFIL: permite verificar a identificação de palavras e de rimas pela criança e a noção intrassegmental (levar em conta ênfases dadas na fala, como prolongamentos de vogal, por exemplo).

- *sacada* rimou com *despedaçada*. Que pedacinho rimou mesmo? (aguarda reflexão da criança) – resposta: _____ (depois destaca o pedacinho correto “ada”, comum às duas palavras)

10) Que outras palavras terminam com ADA? Vamos ver se rimam com *sacada* e *despedaçada*? (escrever sugestões e verificar se rimam) (CF;CSE):

ESTA QUESTÃO SE VERIFICA O RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE OUTRAS PALAVRAS QUE TERMINEM COM A RIMA PROPOSTA, AVALIANDO TANTO A CF

(RIMA) COMO A CSE (IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS DO LÉXICO COM ESTA TERMINAÇÃO).

PERFIL: fornece a possibilidade de verificar a noção de rima entre palavras, buscando no léxico mental outras palavras com a mesma terminação.

11) Vamos inventar um versinho com duas dessas palavras rimadas? (se a criança não conseguiu, pode ser estimulada a encontrar as palavras a partir de facilitações). Vamos tentar?

(CF,CSI,CSE;CT): S – N

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A PRODUÇÃO DE VERSOS COM RIMAS, PERMITINDO AVALIAR DE QUE FORMA A CRIANÇA JÁ DOMINA A NOÇÃO DE RIMA E DE CONSTRUÇÃO SINTÁTICA, POIS AS PALAVRAS RIMAM ENTRE VERSOS. ALÉM DISSO, SE VERIFICA A COERÊNCIA E COESÃO NA FRASE. A CSE TAMBÉM ATRAVESSA ESTA PRODUÇÃO, POIS AS CRIANÇAS PRECISAM FAZER ESCOLHAS DE PALAVRAS (NÃO BASTA RIMAR, MAS PRECISA COMBINAR COM O SENTIDO PROPOSTO NO VERSO).

O VERSO É UMA CRIAÇÃO POÉTICA, COM ESTRUTURA TEXTUAL DIFERENCIADA (CT).

PERFIL: fornece a possibilidade de avaliar a produção de um verso pela criança, como ela lida com as rimas, com a estruturação frasal e com a construção de um sentido coerente na frase, elaborando um pequeno texto poético.

12) Uma charada agora... Na palavra "CASADA" tem outra palavrinha escondida dentro dessa... Mexe nos pedacinhos e descobre qual é! (CF; CSE): (se não conseguir somente ouvindo a palavra, tentar com a palavra escrita)_____

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A IDENTIFICAÇÃO DE UMA PALAVRA DENTRO DA OUTRA, OU SEJA, EXIGE CONSCIÊNCIA SILÁBICA E AO MESMO TEMPO CONSCIÊNCIA SEMÂNTICA.

PERFIL: oferece a possibilidade de verificar a CF silábica (analisar a palavra em sílabas) e a CSE (identificar uma palavra menor dentro da maior)

13) Você já conhecia a palavra *despedaçada*? S N

13.1- O que você acha que ela quer dizer? (explorar inferências CM;CSE;CF) _____

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A HABILIDADE DA CRIANÇA EM LEVAR EM CONTA PISTAS MORFOLÓGICAS DA CONSTRUÇÃO DA PALAVRA PARA CHEGAR AO SIGNIFICADO DA MESMA, ENVOLVENDO OS 3 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, EXPLORADOS ATRAVÉS DA PERGUNTAS, INFERINDO SIGNIFICADO A PARTIR DA RAIZ E AFIOS DA PALAVRA.

PERFIL: auxilia a identificar o grau de consciência da criança quanto à raiz e ao prefixo da palavra de referência, pesquisada em seu significado. A noção intrassilábica auxilia neste processo também, possibilitando que a criança avance além da sílaba.

14) Dá para colocar este pedacinho DES no início da palavra FAZER? S N

14.1 - Como fica daí? (CF;CM;CSE) _____

14.2 - O que quer dizer essa palavra? (CF;CM;CSE) _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A HABILIDADE DA CRIANÇA EM LIDAR COM O PREFIXO (CM E CF) ASSOCIADO A UMA NOVA PALAVRA (CSE), PESQUISANDO SEU NOVO SIGNIFICADO A PARTIR DESSA AÇÃO.

PERFIL: oferece a possibilidade de verificar como a criança realiza ou não a operação de associar prefixos (CM e CF) a uma nova palavra conhecida (CSE), e assim refazendo seu significado, através da integração do segmento a nova palavra (CSE).

15) Que palavra vem antes na poesia/qual a gente escuta primeiro?

15.1 sacada ou despedaçada? Despedaçada ou sacada? (CF;CSI;CT) _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A NOÇÃO TEMPORAL DOS TERMOS NA FRASE (CSI), ALIADA A PALAVRAS MARCADAS PELA RIMA ENTRE VERSOS (CF/CT).

PERFIL: permite verificar como a criança retém e transita no eixo temporal da frase, reconhecendo a ordem das palavras (CSI), sendo que são palavras que têm seu sentido na estrofe (CT) relacionado ao final do verso ou às rimas que marca neste (CF).

16) Vamos ser detetives?... Ouça com atenção... Na primeira estrofe: OLHAR o texto escrito junto.

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA

DEBAIXO DE UMA SACADA

O CRAVO SAIU FERIDO

E A ROSA DESPEDAÇADA

- Que palavras grandes têm aí? (CF;CMSI;CSE) (3 ou + sílabas – total máximo: 4 palavras) contar número de sílabas junto.

16.1 _____ 16.2 _____

16.3 _____ 16.4 _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A NOÇÃO DE TAMANHO DA PALAVRA (CF) E A NOÇÃO DE PALAVRA (CSE), QUE É SEGMENTADA DO CONTEXTO FRASAL (CMSI).

PERFIL: permite verificar a noção de palavra (CSE) , segmentá-la da frase (CMSI) e de avaliar a estrutura fonológica quanto ao número de sílabas (CF).

- E que palavras beeeem pequenas têm aí? (CF;CMSI;CSE) (1 sílaba - total máximo: 4 palavras) - Vamos procurar? Contar número de sílabas junto.

16.5 _____ 16.6 _____ 16.7 _____ 16.8 _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A NOÇÃO DE TAMANHO DE PALAVRA (CSE), SENDO QUE ESTAS SÃO DE LIGAÇÃO (CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA) E A ESTRUTURA FONOLÓGICA QUE A COMPÕE (CF).

PERFIL: permite verificar a noção de palavra da criança (CSE), sendo que estas são de ligação (CMSI), levando em conta a estrutura fonológica da mesma - sílabas (CF).

17) Vamos ler mais um poema, menor que o outro? Ele se chama Parlenda (ler com ênfases os versos da parlenda):

ERA UMA BRUXA
 À MEIA-NOITE
 EM UM CASTELO MAL ASSOMBRADO
 COM UMA FACA NA MÃO
 PASSANDO MANTEIGA NO PÃO,
 PASSANDO MANTEIGA NO PÃO.

- Tu já conhecias esse poeminha?(CP) S N (mostrar ficha com texto)

QUESTÃO INTRODUTÓRIA, QUE VERIFICA CONHECIMENTO PRÉVIO DA CRIANÇA COM RELAÇÃO À PARLENDIA LIDA, COM INDICATIVO DE CP.

17.1 - Tem uma palavra que rima com MÃO no poema? S N

- Qual? (mesmo que responda outra, segue) (CF, CSE)

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A RECEPÇÃO DE RIMA ENTRE VERSOS (CF) E O RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS RIMADAS, SENDO ESTAS DESTACADAS DO TEXTO (CSE).

PERFIL: permite verificar como a criança identifica palavras que rimam entre versos (CF) e a identificação de palavras dentro do contexto da frase (CSE).

17.2 - No que elas combinam/são parecidas? (CF;CSE)

NESTA QUESTÃO SE EXPLORA A NOÇÃO DA CRIANÇA QUANTO A SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS E COMPARAÇÃO ENTRE AS MESMAS (CF/CSE)

PERFIL: permite avaliar se a criança consegue estabelecer semelhanças entre palavras (CSE) e onde estas se localizam, buscando a noção intrassilábica entre elas (CF).

18) O que achou que iria acontecer quando começou esse poema?

_____ (CT;CSE;CSI;CP;CF) – Por quê? (incentivar indícios dos níveis linguísticos na reflexão) _____

NESTA QUESTÃO SE EXPLORAM AS EXPECTATIVAS DA CRIANÇA QUANTO AO TEXTO (CP), LEVANDO EM CONTA A PROGRESSÃO TEXTUAL (CT) E SEUS SENTIDOS (CSE) E TESSITURA DE SONS (CF) ALIADA À ORDEM SINTÁTICA (CSI).

PERFIL: permite verificar se a criança leva em conta a progressão textual (CT), a entonação e seus conhecimentos prévios (CP), as palavras e jogos de sons utilizados (CF;CSE;CSI).

19) Poderia mudar a palavra PÃO por FRANGO? (lê como ficaria a parlenda completada por FRANGO) S N - por quê? (CT;CSE;CP;CF)

(explora se ainda há rima; e o que mudou na parlenda quando mudou essa palavra, se ainda parece um poema) _____

NESTA QUESTÃO SE CONVERGE A ATENÇÃO DA CRIANÇA PARA UMA QUESTÃO MAIS ESPECÍFICA QUANTO À CONSTRUÇÃO DE RIMA E DE SENTIDO DO TEXTO POEMA.

PERFIL: permite verificar como a criança lida com a questão sentido/rima dadas no texto (basta manter uma palavra da mesma classe semântica?) (CP); ou seja, como leva em conta a estrutura textual proposta para avaliar se as palavras em questão, com ênfase na pesquisa de rima (CF) e de significados de palavras (CSE), seguem compondo um texto com sentido poético (CT).

20) A palavra NÃO rima com PÃO? (CF;CSE) – S N

20.1 - poderia completar este verso? (lê-se verso com NÃO ao final) S N - Por quê? (CF;CSE)_____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADO O RECONHECIMENTO DE RIMA ENTRE PALAVRAS DE DIFERENTE CATEGORIA GRAMATICAL E A INFERÊNCIA DE SIGNIFICADO COERENTE OU NÃO PROVOCADA POR ESTAS PALAVRAS NO VERSO POÉTICO.

PERFIL: agrega a noção de rima entre palavras pela criança (CF) e sua justificativa, num esforço metalinguístico. As palavras comparadas não fazem parte da mesma categoria gramatical e necessitam aqui ser comparadas em sua coerência no texto poético (CSE).

21) PÃO e MÃO, então, são palavras que rimam, porque terminam de um jeito igualzinho e ficam bem parecidas, e combinam no versinho (pode repetir o verso da parlenda onde rimam).

- Vamos descobrir quais outras que combinam ou não combinam para rimar nos versinhos que eu vou ler? (CF;CSE;CSI)

Eu plantei uma FLORZINHA.

Ela cresceu e virou um FLORZÃO.

21.1 - rima? S N – 21.2 Por quê? (CF;CM;CSE)_____

Minha mãe me contou uma HISTÓRIA,

que ela guardava na CARTOLA.

21.3 - rima? S N - 21.4 Por quê? (CF/CSE) _____

Dança, canta, pula, JOSEFINA,

de tanto se mexer virou BAILARINA.

21.5 - rima? S N – 21.6 Por quê?(CF/CSE) _____

O passarinho amarelinho VOOU

Cantou pela floresta e ali CRESCEU.

21.7 - rima? S N – 21.8 Por quê?(CF/CSE) _____

NESTA QUESTÃO SÃO EXPLORADAS A IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS ENTRE PALAVRAS NOS VERSOS: NO PRIMEIRO, MANTÉM-SE SEGMENTO INICIAL DA PALAVRA IGUAL (RAIZ – CM), MAS NÃO A RIMA; NO SEGUNDO, A PRESENÇA DE RIMA IMPERFEITA; NO TERCEIRO, A PRESENÇA DE RIMA PERFEITA; NO QUARTO, O FONEMA FINAL APENAS É IGUAL, NÃO CONSTITUINDO RIMA.

PERFIL: especifica a noção de recepção de rima entre versos da criança em diferentes níveis (CF), e leva em conta as noções semânticas (palavra) e sintáticas (posição da palavra no verso). No primeiro verso, considera-se também a CM.

- Perguntas complementares sobre impressões da criança quanto à atividade realizada:

- Você gostou de fazer todas essas brincadeiras com poemas? S N
- Por quê?
- O que achou mais difícil?
- O que achou mais fácil?

No levantamento das questões propostas, é possível verificar os diversos níveis de integração de consciência fonológica com os demais níveis de consciência linguística, resultando na seguinte distribuição de interfaces ao longo do instrumento:

- 17 questões de interface FONOLÓGICO/SINTÁTICO/SEMÂNTICO:
Questões: 5.1-5.4; 5.5; 5.6; 6.1 -6.4; 19; 21.3 - 21.8;
- 14 questões de interface FONOLÓGICO/SEMÂNTICO:
Questões: 3.1; 3.2; 7; 8; 9.1-9.4; 10; 12; 17.1; 17.2; 20; 20.1
- 10 questões de interface
FONOLÓGICO/MORFOLÓGICO/SINTÁTICO/SEMÂNTICO:
Questões: 16.1 – 16.4; 16.5 – 16.8; 21.1; 21.2;
- 4 questões de interface FONOLÓGICO/SINTÁTICO/TEXTUAL:
Questões: 4.1; 4.2; 4.3; 15.1;
- 3 questões de interface FONOLÓGICO/MORFOLÓGICO/SEMÂNTICO:
Questões: 13.1; 14.1; 14.2;
- 2 questões de interface FONOLÓGICO/TEXTUAL/PRAGMÁTICO:
Questões: 1; 2.
- 1 questão de interface FONOLÓGICO/SEMÂNTICO/TEXTUAL:
Questões: 3.3;
- 1 questão de interface FONOLÓGICO/SINTÁTICO/SEMÂNTICO/TEXTUAL:

Questões: 11;

- 1 questão de interface

FONOLÓGICO/SINTÁTICO/SEMÂNTICO/TEXTUAL/PRAGMÁTICO:

Questões: 18.

Os níveis de consciência linguística integram-se na marcação da tabela, quando a criança mostra domínio de determinado comportamento examinado. As respostas para os comportamentos linguísticos esperados podem ser S (sim), P (em parte), N (não). Somente são marcados todos os níveis de consciência linguística esperados prioritariamente neste comportamento - quadros em branco na tabela - quando é marcado o “SIM”. Dessa forma, gera-se um tipo de mapa de como a criança se apresenta no momento da avaliação quanto ao seu desenvolvimento da consciência fonológica integrada com os demais níveis linguísticos, a partir do gênero textual poesia, bem como se identificam comportamentos que domina ou ainda não domina, a fim de que estes possam posteriormente ser mais estimulados em atividades na sala de aula.

Após as avaliações dos especialistas (item 4.4.1.2), acrescentou-se ao teste uma forma de facilitar a visualização de um perfil de desenvolvimento da consciência linguística. Como o instrumento parte de reflexões a partir de atividades textuais e integradas que contemplam os aspectos levantados na primeira etapa da pesquisa, e não de blocos de habilidades testadas em separado, as respostas dadas ao longo do questionário não ficam organizadas em áreas de habilidades específicas. A fim de facilitar a visualização de um perfil de forma mais clara ao final das reflexões integradas, áreas gerais de habilidades foram pintadas com cores diferentes, permitindo observar as respostas de cada uma e emitir um parecer de desenvolvimento de linguagem. Assim, foram destacadas as seguintes áreas:

1. Questões voltadas ao reconhecimento de rimas
2. Questões voltadas à sílaba
3. Questões voltadas ao fonema final
4. Questões voltadas ao fonema inicial
5. Questões voltadas aos segmentos intrassilábico
6. Questões que consideram o texto de forma integrada/aspectos pragmáticos
7. Questões de predomínio sintático
8. Questões de predomínio morfológico /semântico

A partir de cada área compõe-se no conjunto de respostas da criança um parecer sobre seu desenvolvimento, para fins didáticos, apontando para áreas que necessitam ser mais estimuladas nas intervenções escolares, de forma integrada ao plano fonológico. As noções sobre rimas e segmentação fonológica ganham um foco especial, pois será a partir delas que se ativarão os demais planos linguísticos. O trabalho com a consciência fonológica compreendida de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística a partir de poemas permite estimular este conjunto de habilidades no período de alfabetização.

Entende-se aqui que para que a alfabetização se consolide, este processo necessita que a criança domine efetivamente a relação fonema-grafema, favorecida pelas atividades de consciência fonológica. Mas é necessário também que os demais níveis linguísticos possam ser desenvolvidos em harmonia com estas habilidades que permitem o domínio do princípio alfabético de escrita, ampliando suas capacidades de escrita e de compreensão leitora. Observar a integração da consciência fonológica com os outros níveis linguísticos e estimular seu desenvolvimento favorecerá um melhor desempenho na aprendizagem da escrita e da leitura ao longo de todo o processo de alfabetização.

4.4.2 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Após esses passos metodológicos, foi então gerado o “Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica Integrado à Consciência Linguística” (4.4.2.1), juntamente com os textos que o compõem, a Tabela de Marcação de Respostas (4.4.2.2), e o Guia de Orientações de Aplicação do Instrumento (APÊNDICE D). O instrumento e a tabela são apresentados a seguir.

4.4.2.1 O Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica Integrado à Consciência Linguística

Segue o instrumento de avaliação, como concebido em sua versão final, após todas as etapas avaliativas e de aperfeiçoamento do mesmo.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INTEGRADO À CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Nome:	Data:
Turma:	Hora de início:
	Hora de término:

Siglas utilizadas para apontar níveis de consciência linguística priorizados nas questões:

CF – consciência fonológica; **CM** – consciência morfológica; **CSI** – consciência sintática;
CSE – consciência semântica; **CT** – consciência textual; **CP** – consciência pragmática.

Avaliador: - Olá! Hoje nós vamos brincar com poemas e suas palavras!

1) Você conhece algum poema? (CF;CT;CP) S N

- Qual(is)? _____

Avaliador: - Bem, vou ler um que você deve conhecer...

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

O CRAVO FICOU DOENTE
E A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR

A ROSA FEZ SERENATA
O CRAVO FOI ESPIAR
E AS FLORES FIZERAM FESTA
PORQUE ELES VÃO SE CASAR

- Você já conhecia esse poema? S N - Como conheceu? _____

2) (Possibilitar que a criança veja o poema escrito – FICHA COM POEMA) - Este poema é bem conhecido e costuma ser cantado. Mas por que será que ele se chama poema? O que ele tem de diferente de uma história, por exemplo? (CF;CT) - Resposta: _____

3) Vamos brincar juntos com o poema? (CF;CSE) SEM o texto escrito.

- vou falar de novo uma parte do poema, mas, preste bem atenção, porque ficaram umas palavras confusas... Cada vez que você ouvir uma palavra estranha me avisa e vamos arrumar a palavra! (Tentar identificar o que trocou de lugar na palavra e arrumá-la)

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA "CAÇADA"
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA "DESDAPEDAÇA"

3.1 CAÇADA - Identificou? S N - O que trocou de lugar na palavra? _____ (estimula a identificar sílaba)

3.2 DESDAPEDAÇA - Identificou? S N - o que trocou de lugar na palavra? _____ (estimula a identificar sílaba)

3.3 - ainda rimam os versos? (reler) (CF;CSE; CT) S N

4) **Ih, agora parece que algumas palavras mudaram de lugar! O que mudou aqui?** (CSI; CF; CT) (primeiro, lê-se toda estrofe modificada; após, verso a verso, verifica se cada um poderia ser dito dessa forma ou não e porquê, e acrescenta se a correção frasal feita pela criança foi adequada ou não)

I - COM A ROSA BRIGOU O CRAVO

II - DE UMA SACADA DEBAIXO

III - SAIU O CRAVO FERIDO

IV - E DESPEDAÇADA A ROSA

4.1 . Desse jeito (relê o poema modificado) ainda parece um poema? S N
- por quê? (CF;CSI;CT) _____

4.2 (lê-se verso I) Podemos dizer assim? S N - por quê? _____

4.3 (lê-se verso II) Podemos dizer assim? S N - por quê? _____

5) Vou falar outra parte do poema. Agora nós vamos deixar comprido o SOM do final da palavra, que termina cada verso. Então, fica assim, oh, por exemplo: fui passear-rrr; o gato miou-uuu. Vamos lá? (Avaliador fala até a palavra final - CF;CSI;CSE)

O CRAVO FICOU DOENTE /iii/
E A ROSA FOI VISITAR /rrr/
O CRAVO TEVE UM DESMAIO /uuu/
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR /rrr/

- conseguiu alongar os fonemas corretos? S N - como foi realizado?

5.1 /i/ _____ - 5.2 /r/ _____ - 5.3 /u/ _____ - 5.4 /r/ _____

5.5 - ficou algum pedacinho comprido igualzinho? (repete todos) S N
Qual(is)? (CF/CSE) _____

5.6 – agora a gente vai deixar comprido o som do INÍCIO das palavras que rimam nos versos. Vamos lá? (CF/CSE) Visitar – /v/ _____ Chorar - /š/ _____

6) Tem mais uma parte do poema, e desta vez nós vamos fazer o seguinte: nós vamos fazer eco no final das palavras de cada verso! Como se faz isso? O eco é quando uma parte do som volta... Então faz, por exemplo: copo, opo, opo, opo...; prato, ato, ato, ato...; siri, i, i, i (treina junto – eco a partir da vogal tônica). Entendido? Pronto para

fazer o eco nas palavras do poema? (CF;CSI;CSE) Avaliador fala até a palavra final de cada verso apenas.

A ROSA FEZ SERENATA (-ata-ata)
O CRAVO FOI ESPIAR (-ar-ar)
E AS FLORES FIZERAM FESTA (-esta-esta)
PORQUE ELES VÃO SE CASAR (-ar-ar)

- como a criança faz o eco? 6.1 Serenata _____ 6.2 Espiar _____
6.3 Festa _____ 6.4 Casar _____

7) **Tinha algum eco igual?(CF/CSE) S N – qual(is)?** (repete os ecos corretos para a criança comparar) _____

8) **Você conhece rima? (CF/CSE) S N – O que acha que é rima? – Registra explicação** (exemplo ou conceito dado pela criança – verificar se tem aproximação e coerência com o conceito de rima, levando em conta se refere reconhecimento de parte igual e/ou no segmento final da palavra): _____

9) **Vamos ver algumas palavras que rimaram neste poema?** (ler 1ª/2ª estrofes, verificar palavras que rimam, e se consegue identificar que parte delas rima - CF;CSE;CSI)

- **Palavras rimadas:**

9.1 _____ 9.2 segmento (CF): _____
9.3 _____ 9.4 segmento (CF): _____

- **sacada rimou com despedaçada. Que pedacinho rimou mesmo?** (aguarda reflexão da criança) – **resposta:** _____ (depois destaca o pedacinho correto **ADA**, comum às duas palavras)

10) **Que outras palavras terminam com ADA? Vamos ver se rimam com “sacada” e “despedaçada”?** (escrever sugestões e verificar se rimam - CF; CSE):

11) **Vamos inventar um versinho com duas dessas palavras rimadas?** (se a criança não conseguiu, pode ser estimulada a encontrar as palavras a partir de facilitações). **Vamos tentar?** (CF,CSI,CSE;CT): S N _____

12) **Uma charada agora... Na palavra “CASADA” tem outra palavrinha escondida dentro dessa... Mexe nos pedacinhos e descobre qual é!** (CF; CSE): (se não conseguir somente ouvindo a palavra, tentar com a palavra escrita) S N _____

13) **Você já conhecia a palavra despedaçada? S N**

13.1- **O que você acha que ela quer dizer?** (explorar inferências CM;CSE;CF)

14) Dá para colocar este pedacinho DES no início da palavra FAZER? S N

14.1 - Como fica daí? (CF;CM;CSE) _____

14.2 - O que quer dizer essa palavra? (CF;CM;CSE) _____

15) Que palavra vem antes na poesia/qual a gente escuta primeiro?

15.1 sacada ou despedaçada? Despedaçada ou sacada? (CF;CSI;CT)_____

16) Vamos ser detetives?... Ouça com atenção... Na primeira estrofe (OLHAR o texto escrito junto):

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

- Que palavras grandes têm aí? (3 ou + sílabas – total máximo: 4 palavras)- contar número de sílabas junto. (CF;CSE;CMSI)

16.1 _____ 16.2 _____

16.3 _____ 16.4 _____

- E que palavras BEM pequenas têm aí? Vamos procurar? (1 sílaba - total máximo: 4 palavras) - Contar número de sílabas junto. (CF;CMSI;CSE)

16.5 _____ 16.6 _____ 16.7 _____ 16.8 _____

17) Vamos ler mais um poema, menor que o outro? Ele se chama Parlenda (ler com ênfases os versos da parlenda):

ERA UMA BRUXA
À MEIA-NOITE
EM UM CASTELO MAL ASSOMBRADO
COM UMA FACA NA MÃO
PASSANDO MANTEIGA NO PÃO,
PASSANDO MANTEIGA NO PÃO.

- Tu já conhecias esse poeminha?(CP) S N (mostrar ficha com texto)

17.1 - Tem uma palavra que rima com MÃO no poema? S N

- Qual? (mesmo que responda outra, segue – CF; CSE)

17.2 - No que elas combinam/são parecidas? (CF;CSE)

18) O que achou que iria acontecer quando começou esse poema?

Por quê? (incentivar reflexão dos níveis linguísticos - CT;CSE;CSI;CP;CF)

19) Poderia mudar a palavra PÃO por FRANGO? (lê como ficaria a parlenda completada por FRANGO) **S** **N** - **por quê?** (CT;CSE;CP;CF)

(explora se ainda há rima; e o que mudou na parlenda quando mudou essa palavra, se ainda parece um poema)

20) A palavra NÃO rima com PÃO? (CF/CSE) – **S** **N**

20.1 - poderia completar este verso? (lê-se verso com NÃO ao final) **S** **N**

- **Por quê?** (CF;CSE) _____

21) PÃO e MÃO, então, são palavras que rimam, porque terminam de um jeito igualzinho e ficam bem parecidas, e combinam no versinho (pode repetir o verso da parlenda onde rimam).

- **Vamos descobrir quais outras que combinam ou não combinam para rimar nos versinhos que eu vou ler?** (CF;CSE;CSI)

Eu plantei uma FLORZINHA.

Ela cresceu e virou um FLORZÃO.

21.1 - rima? **S** **N** **21.2 - Por quê?** (CF;CSE;CSI;CM) _____

Minha mãe me contou uma HISTÓRIA,
que ela guardava na CARTOLA.

21.3 - rima? **S** **N** **21.4 - Por quê?** (CF;CSE;CSI) _____

Dança, canta, pula, JOSEFINA,
de tanto se mexer virou BAILARINA.

21.5 - rima? **S** **N** **21.6 Por quê?** (CF;CSE;CSI) _____

O passarinho amarelinho VOOU
Cantou pela floresta e ali CRESCEU.

21.7 - rima? **S** **N** **21.8 Por quê?** (CF;CSE;CSI) _____

Obs.:

Perguntas complementares sobre impressões da criança quanto à atividade realizada:

- **Você gostou de fazer todas essas brincadeiras com poemas?** **S** **N**

- **Por quê?**

- **O que achou mais difícil?**

- **O que achou mais fácil?**

4.4.2.2 Tabela de marcação de respostas

A seguir é apresentada a Tabela de Marcação de Respostas dos comportamentos de consciência linguística verificados no instrumento de avaliação. Esta visa facilitar a visualização do perfil dos níveis integrados de consciência fonológica e linguística atingido por cada criança. Na primeira coluna são marcados os comportamentos em desenvolvimento (S/P/N). Na segunda, os quadros brancos da tabela correspondem aos níveis linguísticos prioritários esperados no comportamento investigado, que podem ser pintados ou marcados com X.

		S	P	N	CF	CM	CSI	CSE	CT	CP
21.2	justifica que duas palavras, mesmo tendo a mesma raiz, mas sem terminarem de modo igual, não rimam									
21.3	identifica rima imperfeita entre duas palavras do verso									
21.4	justifica a rima entre duas palavras com rima imperfeita (final parecido ou outra)									
21.5	identifica rima perfeita entre duas palavras no verso									
21.6	justifica a rima entre duas palavras com rima perfeita (final igual ou outra)									
21.7	identifica que apenas o fonema final igual compartilhado entre duas palavras não constitui rima									
21.8	justifica que duas palavras, mesmo tendo o último som igual, não rimam									
TOTAL					45	07	15	38	12	04
	TOTAIS DE POSSIBILIDADES EM CADA CATEGORIA									

NOME:

DATA:

TEMPO DE EXECUÇÃO:

Observações:

1. Questões voltadas ao reconhecimento de rimas
2. Questões voltadas à sílaba
3. Questões voltadas ao fonema final
4. Questões voltadas ao fonema inicial
5. Questões voltadas aos segmentos intrassilábico
6. Questões voltadas ao texto de forma integrada / aspectos pragmáticos
7. Questões de predomínio sintático
8. Questões de predomínio morfológico/semântico

4.4.2.3 Desenvolvimento de parâmetros para o trabalho com poemas e consciência fonológica integrada com a linguística na alfabetização

O perfil gerado pelo instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado à consciência linguística servirá como referência quanto ao desenvolvimento dos níveis de consciência linguística das crianças, enfatizando seus aspectos **qualitativos**, com o objetivo de auxiliar o professor no ensino em sala de aula.

A fim de que os resultados desta verificação se tornem úteis e eficazes no trabalho com linguagem na sala de aula e no intuito de unir letramento e alfabetização, considerou-se a importância de que seja oferecido também um conjunto de parâmetros para nortear o trabalho com poemas em seus aspectos psicolinguísticos em sala de aula.

A rima nos poemas infantis, tomada como elemento desencadeador de consciência fonológica e linguística nesta pesquisa, será a base principal para os parâmetros aqui refletidos e disponibilizados ao professor alfabetizador, e que são apontados a seguir:

- Quanto às rimas, constatou-se que certo percurso de conscientização parece existir nessa fase, ocorrendo superposições de comportamentos evidenciados, aspecto comum quando se leva em conta o desenvolvimento infantil; não se tratam de fases estanques que se sucedem, mas que se interpenetram e evoluem a partir dos desafios propostos.

- Torna-se um parâmetro importante observar as respostas das crianças quanto à sua consciência de rima nos poemas e a partir das palavras destes, para que estas possam ser devidamente estimuladas enquanto habilidade da consciência fonológica que ativa também outros níveis linguísticos. De forma objetiva, observa-se este desenvolvimento:

- na identificação das rimas:

1) identificação de palavras que rimam entre versos (no poema)

2) noção de que existem partes iguais nas palavras, seja no início ou no final destas, para estas rimarem

3) sensibilidade ao segmento rimado, a partir da marcação da vogal tônica (começam a se dar conta da localização da rima)

4) utilização da silabação como recurso natural para descobrir segmentos rimados entre as palavras

5) progressão da consciência do final da palavra como parte rimada

6) reconhecimento do segmento intrassilábico rimado

- na produção das rimas:

6) tentativa de rimar – início de palavra igual

7) tentativa de rimar – final de palavra igual

9) tentativa de segmentação intrassilábica da palavra (detecção e produção)

10) construção de versos com rima imperfeita

11) produção/identificação de rima perfeita entre palavras (processos conjugados)

12) construção de versos com rima perfeita

- Importante destacar que muitas vezes as crianças já mostram consciência do segmento rimado no final da palavra enquanto recepção, mas na produção ainda tendem a buscar semelhança entre o início das palavras. O processo conjugado de identificação de rima entre duas palavras, seguido de produção de nova palavra rimada, parece facilitar a atenção para o final da palavra.

- A partir da atenção às rimas, outros processos que geram a conscientização linguística ocorrem, sendo importante:

- propiciar o contato com o texto poético, de forma agradável, permitindo a fruição deste, e o contato com as rimas *no* poema, como jogo de sons e de sentidos – a criança começa a se dar conta da rima *nos versos*, quando uma palavra se relaciona com a outra e gera sentido no texto. Este movimento gera atenção à palavra rimada e sua função no texto.

- o movimento atencional da criança entre texto > palavra e palavra > texto, mostra-se importante nesse processo, propiciando a consciência linguística, em especial no que tange à consciência fonológica e semântica neste momento inicial. É aconselhável provocar que as crianças detectem o que rima no poema, que palavras têm “algo” parecido, que combinam nos seus sons; estimular que identifiquem se a rima está no início ou no final das palavras;
- Aos poucos também a consciência morfológica é mais demandada, na medida em que a criança toma maior contato com a escrita e com a leitura simultaneamente às atividades realizadas oralmente. Brincadeiras a partir de poemas com sufixos e prefixos, com gêneros masculino e feminino, com plurais, são bastante benéficas para a criança no desenvolvimento da aprendizagem, vivenciando pequenas modificações com segmentos de significado na linguagem que a auxiliam na decodificação, verificação de semelhanças entre palavras e associações de significados comuns entre as palavras (prefixo, raiz, sufixo).
- Destacar o segmento de palavras rimadas no poema e provocar a produção de novas palavras que contenham este, rimando-as e verificando se é possível fazer um verso com estas. Brincadeiras como a “do eco” – a partir da vogal tônica – são impulsionadoras deste movimento de dar-se conta do segmento intrassilábico.
- Ao estimular a detecção da rima, a criança também circula sintaticamente no texto, identificando o final dos versos e a estrutura rítmica própria do poema. Os movimentos corporais rítmicos auxiliam nesse processo, pois se observa que o ritmo marca a produção textual com versos rimados, gerando uma cadência melódica.
- Favorecer que as crianças detectem o que veio antes e o que veio depois no texto, em especial quanto às palavras rimadas, auxilia no processo de conscientização sintática.
- Após as crianças já dominarem o texto, é interessante brincar de trocar as sílabas das palavras rimadas de lugar, a fim de que elas detectem o que mudou e se as palavras ainda rimam nos versos, estimulando de forma integrada a consciência fonológica, semântica e textual.
- Mudar a ordem das palavras do verso, após a referência correta estar estabelecida, também é uma brincadeira que convida à reflexão sobre a

gramaticalidade das frases, verificando o que é possível de ser mudado de lugar ou não e sua influência no sentido do que é lido e na alteração do jogo de sons do poema. Ou seja, impulsionam-se vários níveis de consciência linguística numa atividade deste tipo, como a fonológica, sintática, semântica e textual.

- Utilizar os versos trabalhados como referência e propor reformulações dos mesmos, de forma escrita, ou mesmo propor a continuidade do poema, auxilia também na conscientização sintática em função da organização das rimas e sentidos trabalhados, bem como na consciência textual, já que a criança necessita situar-se nesta moldura textual, e manter a coerência e coesão no texto. A elaboração de versos rimados auxilia, portanto, na conscientização sintática, semântica e textual de forma integrada com a fonológica.
- Completar os versos de forma oral, durante a experiência de recepção textual, auxilia na conscientização de segmentação entre as palavras da frase (consciência lexical).
- Explorar significados do texto, apoiado no jogo de sons, auxilia no processo de consciência textual e pragmática, acionando conhecimentos prévios e favorecendo relações de significados dentro da progressão textual.

- No favorecimento mais direto na relação da oralidade com a escrita:

- atividades que detectem o tamanho das palavras em estrofes do poema e quantos “pedacinhos”/sílabas essas possuem, une consciência fonológica e semântica. Identificam-se palavras grandes e pequenas, registrando-as por escrito também no quadro-negro, por exemplo, sempre realizando a contagem de sílabas com palmas, dedos, ou outro recurso concreto.
- as aliterações (sons ou sílabas repetidas nas palavras que compõem o verso) auxiliam a fazer o contraponto da rima, já que ocorrem com grande frequência no início dos vocábulos, favorecendo o reconhecimento de inícios iguais de palavras no texto, aspecto que pode ser expandido com o reforço da relação fonema-grafema. É importante explorar a identificação da importância dos fonemas na distinção de significados das palavras, permutando-os e verificando sua adequação ou não no verso. Esta relação que a criança consegue estabelecer entre os valores distintivos abstratos dos fonemas à

concretudo dos grafemas que o representam é fundamental no processo de alfabetização.

- o mesmo trabalho com sons pode ser feito com a consciência fonológica de fonema final das palavras de finais de versos ou de outras palavras dos versos que repitam sons finais, por exemplo, reforçando a relação fonema-grafema. O prolongamento desses sons e o reconhecimento de fonemas iguais auxiliam neste processo. Esta consciência de início e de final de palavra mostra-se significativa no processo de alfabetização, indicando um avanço na noção de temporalidade dos grafemas e na consciência da palavra.

4.5 Respondendo às questões norteadoras com os achados da pesquisa

Antes de avançar-se para a discussão dos resultados desta pesquisa, são retomadas as três questões que nortearam a investigação realizada, sendo respondidas de forma objetiva, conforme o que foi constatado.

- Atividades com poemas marcados por rimas, junto a crianças em fase de alfabetização, podem ser um facilitador do desenvolvimento da consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística?

A partir da análise do conteúdo das oficinas de poesias e consciência fonológica, realizadas com um grupo de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com base nos referenciais teóricos sobre desenvolvimento dos níveis de consciência linguística preconizados na Psicolinguística, foram levantadas categorias de comportamentos de reflexão fonológica que mostraram a mobilização de outros níveis de consciência linguística, de forma integrada à fonológica. Pode ser constatado que as atividades a partir de poemas com rimas facilitaram variadas reflexões de consciência linguística (fonológica, morfológica, sintática, semântica, textual e pragmática), com influências de um nível sobre outro, o que é significativo e desejável no processo de alfabetização. As crianças mostraram-se atentas às palavras rimadas e refletiram sobre suas relações com outras palavras nos versos, levando em conta sua estrutura sintática, semântica e textual. O gênero poético proposto facilitou este tipo de reflexão ao fornecer uma referência textual

perpassada pelo plano fonológico e “amarrada” com os demais planos linguísticos na produção de sentidos; cada elemento está em função do outro no verso. Os poemas, curtos e de fácil memorização, propiciaram que as crianças pudessem transitar sobre sua estrutura textual com certa facilidade, descobrindo os jogos de sentido propostos, e a intenção do autor, de forma lúdica.

- Quais são as categorias de consciência linguística mobilizadas em crianças em fase de alfabetização, a partir de atividades com poemas marcados por rimas, a serem consideradas para a construção de um instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado aos demais níveis de consciência linguística para crianças nessa fase?

A partir do levantamento realizado nas transcrições de oficinas com crianças em alfabetização inicial, foram identificadas categorias de consciência linguística mobilizadas nas reflexões linguísticas a partir das rimas em poemas. Para a elaboração do *Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica Integrado à Consciência Linguística* foram selecionadas aquelas verificadas como mais frequentes e/ou pertinentes observadas no grupo de oficinas e que são perpassadas pela consciência fonológica, em especial pela consciência da rima/segmentação da palavra, aspecto identificado como impulsionador de reflexão de linguagem nos poemas infantis. Desse modo, foram destacados os seguintes comportamentos em cada nível de consciência, devendo ser trabalhados *de forma integrada* no instrumento, a partir dos textos poéticos propostos:

1) Consciência fonológica:

Rima – reconhecimento de rimas entre versos / entre palavras; reconhecimento de segmento igual (em algum lugar da palavra - início ou final); produção de rimas (início/final de palavra; versos); identificação e produção de segmentos intrassilábicos;

Sílaba e fonemas - silabação;

Fonemas – identificação de fonema inicial/final - relação fonema-grafema.

2) Consciência morfológica: manipulação de sufixo; identificação de raiz da palavra; identificação de palavras de ligação.

3) consciência semântica: noção de palavra e identificação de nova palavra a partir da rima identificada; limites entre palavras (rima e fonema inicial e final); palavras grandes e pequenas (silabação); identificação de diferentes significados das palavras no texto; reconhecimento/uso de palavra coerente no texto.

4) consciência sintática: rima e estruturação sintática – como fica melhor para rimar? – reformulações na frase / manutenção da estrutura sintática do poema de referência; julgamento sobre a ordem temporal das palavras (antes/depois); gramaticalidade de enunciados.

5) consciência textual: reconhecimento de elementos que diferenciam o poema de outros textos (como: título; estrofes; rimas); produção de poema (oral).

6) consciência pragmática: identificação e interesse por livros de poemas; acionamento de conhecimentos prévios para compreensão – intenção comunicativa do autor; inferências sobre o conteúdo a partir do título do poema.

- Quais são os parâmetros psicolinguísticos significativos para uma metodologia de trabalho pedagógico com poemas marcados por rimas, no período de alfabetização, que podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica integrada aos demais níveis da consciência linguística dos alunos?

A partir do levantamento das tabelas de categorias de consciência linguística, referenciadas pela teoria e experimentos da área da Psicolinguística sobre consciência linguística, e do instrumento de avaliação elaborado, constatou-se que os seguintes parâmetros psicolinguísticos são importantes para nortear o trabalho com poesias na alfabetização, a fim de contribuir-se para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, impulsionado pela consciência fonológica:

- favorecer a relação entre oralidade e escrita;
- tomar a rima como elemento desencadeador da consciência fonológica integrada com a linguística;
- observar as respostas das crianças continuamente, em especial quanto à consciência das rimas, dentro de um *continuum* de desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de facilitar a estimulação destes

comportamentos, ativando também os demais níveis de consciência linguística;

- estimular o movimento atencional da criança entre texto>palavra e palavra>texto, propiciando a consciência linguística, em especial no que tange à consciência fonológica e semântica/sintática neste momento inicial;
- estimular a detecção da rima, o que favorece que a criança também circule sintaticamente no texto, identificando o final dos versos, a estrutura temporal e rítmica própria do poema;
- estimular os movimentos corporais rítmicos das crianças, pois estes auxiliam no processo de circulação entre os versos, marcados pela alternância de tonicidade e das rimas enfatizadas, gerando uma cadência que capta a atenção da criança;
- explorar significados do texto, apoiado no jogo de sons, para auxiliar no processo de consciência textual e pragmática, acionando conhecimentos prévios e favorecendo relações de significados dentro da progressão textual;
- Dentro do processo de conscientização das rimas nos poemas, ressalta-se que:
 - deve ser propiciado o contato com o texto poético, de forma agradável, permitindo a fruição deste, e o contato com as rimas *no* poema, como jogo de sons e de sentidos – a criança começa a se dar conta da rima *nos versos*, quando uma palavra se relaciona com a outra e gera sentido no texto. Este movimento gera atenção à palavra rimada e sua função e relação no texto.
 - muitas vezes as crianças já mostram consciência do segmento rimado no final da palavra enquanto recepção, mas na produção ainda tendem a buscar semelhança entre o início das palavras.
 - o processo conjugado de identificação de rima entre duas palavras, seguido de produção de nova palavra rimada, parece facilitar a atenção para o final da palavra.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Os níveis de consciência fonológica integrados com os demais níveis de consciência linguística

Usualmente, os níveis de consciência fonológica são tratados de forma estanque com relação aos demais níveis de consciência linguística, e com testagens e atividades de estimulação com palavras afastadas do texto. Os níveis de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica costumam ser analisados na forma de constatação de resultados objetivos e de relações diretas com os níveis de escrita, sem debruçar-se nas relações entre eles mesmos, de forma mais aprofundada, ou com os demais níveis de consciência linguística. Considera-se, assim, o gradual aumento de complexidade na sequência de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica (CIELO, 2001), e de seus comportamentos e habilidades cognitivas envolvidas na manipulação da estrutura sonora da palavra. Dessa forma, a consciência fonêmica é o nível mais complexo e desejável de ser alcançado para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, essenciais para a alfabetização em um sistema alfabético de escrita como o do português. Ocorrem algumas inquietações dentro dessa visão usual, já que se desconhece parte do caminho para se chegar a uma consciência fonêmica consistente, levando em conta o próprio papel que um nível de consciência fonológica tem sobre o outro, assim como a falta de conhecimento acerca das conexões desta com os demais níveis linguísticos, já que a linguagem viva não é facetada como muitas vezes aparece no ambiente de pesquisas. Esta visão pode reduzir significativamente o trabalho tão importante com a consciência fonológica, deixando de se aproveitar parte de seu potencial e possibilidades de intervenção mais enriquecidas junto às crianças em alfabetização. Brincar com as palavras e retirá-las do texto, para poder se debruçar sobre sua estrutura formal é um passo fundamental e necessário, mas é importante que neste tipo de atividade se ofereçam mais possibilidades de um trabalho integrado de linguagem com os demais níveis de consciência linguística, que alarguem as possibilidades de entendimento e uso da língua no sistema escrito. Nos resultados desta pesquisa, a partir do trabalho com poemas e suas rimas,

identificaram-se comportamentos de reflexão de consciência fonológica que envolvem e provocam também a reflexão em outros níveis da linguagem.

Foram observadas algumas relações entre os próprios níveis de consciência fonológica na tentativa de identificar ou produzir segmentos da palavra. Como exemplo, o processo de silabação na tentativa de identificar os segmentos rimados, como pode ser observado durante as oficinas, quando um aluno, tentando identificar o eco no nome da colega “Rafaela”, separou-o em sílabas, primeiramente, e após repetiu a última sílaba como eco: lá – lá – lá, já reconhecendo que uma rima ocorre no final da palavra, mas utilizando ainda o recurso de segmentação fonológica que já dominava. O mesmo aconteceu quando as crianças iniciaram a vivenciar o ECO das palavras finais dos versos nas oficinas, marcando seu final, mas ainda atrelados às sílabas – “pintinho, tinho, tinho, tinho”. A silabação é reconhecidamente o processo mais natural de segmentação da palavra realizado pela criança (MALUF e BARRERA, 2003; FREITAS, 2004), acontecendo desde muito cedo, e parece natural, assim, que as crianças a utilizem como referência para as demais tarefas de segmentação. Desacomodar-se desta forma de segmentar para daí reconhecer outras possíveis sequências de sons para conferir significado às palavras e encontrar nelas semelhanças e diferenças é um desafio a ser transposto no processo de apropriação da forma da palavra para a leitura e a escrita. O reconhecimento de intrassegmentos envolvidos na rima entre palavras parece contribuir nesse processo gradual de domínio da estrutura dos vocábulos, ao reunir sequências de sons ou mesmo marcar o fonema final, no caso de rimas entre oxítonos, e também oferecendo uma oposição à noção temporal de início da palavra. Esta questão de dar-se conta do início e do final da palavra apareceu por várias vezes nas reflexões das crianças como um conflito a ser resolvido cognitivamente; muitas vezes já reconheciam o final da palavra como rima, por exemplo, mas produziam um segmento em comum ainda no início da palavra quando buscavam rimar duas palavras.

A pesquisa de Bryant e col. (1990) aponta para uma relação entre a consciência de rimas na idade pré-escolar e a aprendizagem da leitura alguns anos mais tarde, assim como Maluf e Barrera (2003). Rueda (1995) também pondera que a analogia gerada pelo nível das rimas entre as palavras pode contribuir para que a criança tenha atenção à forma da palavra e aos seus segmentos. Cláudia Cardoso-Martins (2008) reafirma essa relação, salientando o papel *precursor* da consciência

de segmentos maiores do que o fonema, como a rima e a sílaba, para a *consciência fonêmica*, fundamental para a aprendizagem da escrita ao descortinar a relação fonema-grafema. Este conceito também parece se afirmar no grupo pesquisado. A atenção gerada pela rima levou a outras descobertas sonoras no contexto estudado. Inicialmente, nem sempre a rima era identificada enquanto segmento intrassilábico, estando mais próxima de um comportamento de sensibilidade fonológica; ora era detectada, ora não, sem uma justificativa consistente. As hipóteses quanto à sua identificação e localização levaram a perscrutar a estrutura da palavra. Isso levou à necessidade de identificar o que afinal rimava entre as palavras. O avanço na consciência de segmentos intrassilábicos foi progressivo neste grupo, não sendo algo simples e de fácil detecção para as crianças. Exigiu delas várias tentativas e desacomodações cognitivas, provocando um percurso de reflexão que as fez dar-se conta de que este segmento nem sempre correspondia à sílaba ou a um fonema final. Tem-se como exemplo o caso do aluno que estava refletindo se BATATA E BARATA rimavam; ele marcou o segmento ATA de 'batata' enquanto falava, e constatou logo após: "TATA não é igual". Neste exemplo pode-se perceber a tentativa de relacionar o segmento rimado com a ordem da segmentação silábica e a desacomodação que houve com o menino que comparou as duas palavras e se deu conta de que as duas sílabas finais não eram iguais. Ou seja, havia outra coisa igual, mas não era o TATA. E seguiu refletindo e acompanhando as questões propostas no grupo. Noutro exemplo, foi-lhes perguntado se "BALA rimava com BARATA" (havia sido a sugestão de uma aluna esta palavra para rimar com 'barata'), e alguns alunos disseram que não. Foram questionados sobre por que não, e uma aluna respondeu: "o final não é igual". Interessante notar neste exemplo que sua percepção já vai além do fonema/grafema final 'A', comum às duas palavras. Assim como o outro menino refletiu sobre a sílaba, ela se deu conta de que havia algo mais que precisava combinar no final das palavras para que fossem consideradas rimas. Noutro exemplo, buscando uma palavra para rimar com "jacaré", um aluno sugere JABOTICABA! Nesse momento, foi questionado sobre por que ele achava que JACARÉ e JABOTICABA rimavam, e ele respondeu, titubeando: "porque termina... começa com a mesma letra". Ao ser perguntado se rimar é começar ou terminar igual, ele responde: "terminar". O fato de lidar com um segmento variável em seu comprimento (pode ser maior ou menor do que a sílaba) e com dúvidas inicialmente sobre sua localização na palavra (foi afirmada aos

poucos no grupo como sendo no final da palavra) gerou reflexões que permitiram transitar na estrutura da palavra. Isto levou algumas crianças a enfatizarem sequências de sons, como quando uma aluna tentava identificar o segmento rimado em BARATA, e sugeriu algo como ART, refletindo mais um pouco quando questionada, e por fim sugerindo ARTA, numa aproximação do segmento rimado na palavra - ATA. O mesmo ocorreu com outros três alunos, que sugeriram como palavra a ser rimada com BARATA, a partir de seu eco ATA, as palavras **Atlas**, **Atlântica**, **Atrações**, num claro esforço de reconhecimento de segmento intrassilábico, ainda que o colocassem novamente no início das palavras. Este procedimento de detecção de rima também as levou a relacionarem sequências de fonemas a seus respectivos grafemas nesse processo – por exemplo, quando uma aluna mostrou e leu o segmento escrito EIA em baleia, meia, cheia, feia, no final das palavras escritas no poema que criaram no grupo ('A baleia não usa meia, ela é muito cheia, e tem a cara feia'). Freitas (2003) havia constatado uma maior dificuldade em produzir rimas entre crianças nessa faixa escolar (no caso, eram crianças em nível de escrita alfabético-silábico e alfabético), sendo uma atividade mais onerosa do que as relacionadas com a sílaba inicial. De fato, parece ser uma atividade que exige uma mudança de critério de segmentação por parte das crianças, e que desafia noções temporais diferenciadas por parte delas. Goswami (2010) salienta a importância das habilidades básicas de processamento auditivo para a aprendizagem, ou seja, do trânsito de informações auditivas pelo cérebro, que necessitam pistas auditivas consistentes da estrutura silábica da palavra, relacionadas com a percepção de duração, intensidade e frequência dos sons, aspectos que podem ser bastante estimulados pela localização e brincadeiras com rimas.

Na evolução do processo de reconhecimento do segmento rimado, aspectos de ênfase à vogal tônica foram também observados. Ao ler um pequeno poema criado a partir da poesia *Coisas Esquisitas* ("eu vi a borboleta, cheirando cada flor, a borboleta voou, voou... não pousou, pois foi atrás do seu amor!"), por exemplo, os alunos espontaneamente repetiram as palavras rimadas prolongando sua vogal tônica - flooor!; amoor!, e por fim reconheceram que as duas palavras rimavam: flor/amor. Num outro momento no qual as crianças já identificavam rimas imperfeitas nos finais das palavras, a vogal tônica exercia o papel primordial na eleição da palavra a ser rimada, como no exemplo apresentado: "Vamos descobrir uma coisa

que rima com COBRA? O que pode rimar com COBRA?"; uma aluna sugere - COBRA; CACHOLA!, e outro aluno sugere - COBRA/CARTOLA!. Estes dois alunos marcam a vogal tônica e o fonema final da palavra, compondo uma rima imperfeita.

A facilitação oferecida na identificação das palavras rimadas no verso parece também integrada à consciência lexical: a palavra rimada desperta curiosidade tanto com relação ao seu significado quanto com relação à sua forma, amparando a integração da consciência fonológica com a semântica. Há um destaque da palavra rimada no verso e com isso parece haver um reforço na atenção da ordem temporal dos seus fonemas, auxiliando também a explicitar os limites do vocábulo; onde termina a rima, termina a palavra. Como exemplo, pode ser citada a atividade das crianças completarem os versos com as palavras finais, reconhecendo "a que falta". Na exploração do poema *Coisas Esquisitas*, foi proposta a estrofe do poema de forma incompleta - "eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era...". Os alunos completaram com a expressão "quadro de parede!". Em seguida um aluno identifica as palavras rimadas, segmentando-as do texto: "rede/parede!". Primeiro foi localizada a expressão para completar o verso, com seu sentido completo. Após, foram então segmentadas as duas palavras em final de verso rimadas na estrofe. Assim, houve um importante movimento de ir e vir da palavra ao texto e vice-versa.

Esta segmentação dos versos também alimenta o processo de reconhecimento das palavras que o compõem. Palavras novas encontradas durante o trabalho com rimas algumas vezes tiveram sua recontextualização em outra frase, mobilizando as crianças a refletirem sobre diferentes sentidos possíveis desta. Isso ocorreu mesmo com relação a palavras sem significado concreto tão evidente, como os pronomes, quando, por exemplo, um aluno descobriu no eco do nome Rafaela o pronome ELA, e o utilizou em novo contexto, com a frase "ELA é bonita".

Também a escolha lexical para compor uma rima entre versos, guiando-se tanto por sua forma como por seu significado coerente, envolve a integração entre consciência fonológica e consciência semântica. Como exemplo, a criação de um pequeno poema por um aluno e suas formulações e reformulações na frase: "O pintinho é bonitinho (segue pensando a rima na poesia); ele cisca no chão. Quando ele pia, ele até que, ele até que... tem... (reformula para finalizar) - Quando ele pia,

ele nem vai, ele mia! Neste exemplo, as consciências fonológica, sintática e semântica aparecem claramente integradas na produção do verso do menino. A reformulação do último verso é um exemplo de adequação de sua intenção comunicativa, indo e vindo no texto, refazendo seu sentido e lógica rimada, exatamente como observado por Paes (1996), que aponta o movimento de ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás, direcionando a atenção da criança para o conjunto de significados do texto. Isto pode ser observado tanto na compreensão como na produção de poemas.

Um olhar diferenciado sobre o final das palavras e seus segmentos mostrou-se também relacionado à sensibilização das questões morfológicas, como observado no resgate de novos acessos lexicais com o “eco” realizado, levando as crianças a identificarem outras palavras com este mesmo segmento retirado, assim como infinitivos verbais e flexões de plural e de gênero a partir delas. Não houve, nesse caso, uma atividade proposta para chegarem a isso, mas as crianças observadas fizeram este exercício espontâneo de relações entre palavras e segmentos, a partir das brincadeiras com rimas. Como exemplos, ocorreram situações do tipo: explorando-se a poesia Coisas Esquisitas, na qual “a barata bateu asas e voou”, foi questionado se poderia ser “bateu asas e dançou”, ao que os alunos responderam que não, “porque não rimava”. E três alunos completaram em sequência: aluno 1 – “tem que voAR!”; aluno 2 - “tem que dançAR!”; aluno 3 - “tem que voAR!”. Interessante observar a articulação que fizeram com os dois verbos lançados, a partir da proposta de reflexão realizada: do tempo passado, os transformaram em infinitivos e, de certa forma retomaram a rima entre eles, com o final AR. Ainda perscrutando palavras em busca da rima, aspectos morfológicos também se fizeram presentes no percurso do pensamento das crianças em vários momentos, como o que ocorreu quando buscavam uma nova palavra que contivesse o segmento AFA, como identificado no ECO de “garrafa”. Um aluno sugeriu GARRAFÃO, e outro, ÁGUIA. As respostas dos alunos mostraram que ainda oscilaram na localização da rima na palavra, ora utilizando o mesmo radical da palavra de origem, “garrafa”, aplicando-lhe o sufixo aumentativo (ÃO), ora utilizando o A final de garrafa, e propondo outra palavra que contivesse esse fonema no seu início. Num outro fragmento destacado da oficina, brincando com os ecos dos nomes das crianças, no nome NICOLE identificaram “óle-óle-óle”; a partir deste eco

um colega relacionou: OLHE! OLHE! (apontando o dedo, de acordo com o significado do vocábulo); daí, outro aluno ampliou: MOLHE! MOLHE! MOLHE! MOLHA! Novamente um verdadeiro exercício verbal de identificação de palavras relacionadas em sua forma, partindo de um segmento que foi identificado como verbo (inclusive complementado com o ato não verbal de apontar), e a seguir reconhecendo-se outro verbo que continha o anterior, explorando-o como um eco por sua repetição, e no final marcando-o com uma nova flexão, colocando o A. Aqui deve entrar também o papel do mediador/professor, de provocar a intencionalidade de reflexão a um comportamento inicialmente espontâneo e de sensibilidade, identificando sua importância para a aprendizagem e significando-o neste processo.

A aplicação de sufixos vinculados à rima, como os de aumentativo e de diminutivo, ou como na brincadeira de associar sufixos aleatórios (exemplo: ArturZITO), mostrou também a importante capacidade e possibilidade de integração entre consciência fonológica/morfológica das crianças nessa fase. Aqui também é exemplificado o processo de reflexão dos alunos, no fragmento de uma oficina. Na exploração do poema *Os Pintinhos*, de Tatiana Belinky, na leitura do verso “o quarto piou com voz fininha: eu queria encontrar uma verde folhinha!”, um aluno logo identificou *folhinha/pintinho*, como tentativa de identificar as rimas. Na verdade, ele parece ter reconhecido o sufixo indicativo de diminutivo semelhante entre as duas palavras, o que mobilizou sua sensibilidade morfológica, mais do que a identificação de uma rima. Ele parece ter percebido que o diminutivo fazia parte da intenção comunicativa do autor – reflete um processo de conscientização pragmática - para falar dos filhotes da galinha, os *pintinhos*, e o associou à palavra do final do verso, onde costumam ocorrer as rimas, a qual também continha um sufixo de diminutivo. Como referido por Mann (2000), há ainda certo debate sobre o grau de independência entre esses níveis de consciência, fonológica e morfológica, pois muitas vezes torna-se difícil indicar até onde vai um ou outro no processo reflexivo. No caso exemplificado, novamente cabe também ao mediador identificar esse sufixo indicativo de diminutivo entre as palavras, a fim de evidenciá-lo no processo de aprendizagem.

Muito interessantes também foram os movimentos de sensibilização/conscientização sintática observados de forma integrada no reconhecimento das rimas nos poemas, em especial quando as crianças faziam um significativo esforço cognitivo em sua reflexão sobre como organizar e reorganizar

seu próprio verso para rimar as palavras, dar-lhe ritmo, e conferir-lhe sentido. Esse aspecto de certa forma é referido por Gombert (1992), quando afirma que a consciência sintática é profundamente envolvida com a semântica, já que não é possível tratarmos sintaticamente algo que não compreendemos. Os comportamentos identificados nesse processo junto aos alunos observados - manutenção da estrutura sintática do poema de referência; reformulações e ajustes na estrutura sintática para rimar o verso e manter sua coerência de sentido e intenção comunicativa; utilização do ritmo auxiliando no processo de construção sintática do poema - mostraram recursos importantes de reflexão na identificação de características sintáticas significativas para a produção de versos rimados. Também reafirmam a integração de comportamentos de diferentes níveis de consciência linguística envolvidos neste processo, em especial a fonológica, a morfossintática, e a semântica. O nível pragmático relacionado à intenção comunicativa e a própria referência textual também foram sendo mobilizadas em maior ou menor grau para isso. Conforme Correa (2010), também é discutível a separação entre consciência sintática e morfológica, pois a integração entre elas no funcionamento cognitivo do sujeito que aprende mostra que este se defronta com a tarefa de escolher uma forma – morfologia - e relacioná-la com outra – sintaxe - na produção de qualquer enunciado. Este processo, por sua vez, é mediado pela consciência fonológica e pela memória de trabalho, já que diz respeito a um texto. A ordem temporal das palavras é levada em conta, de modo a não ferir a concepção gramatical da língua em questão.

Também foi interessante, aqui marcando a ordem temporal das palavras no verso, e, portanto, um processo de conscientização sintática integrada à consciência fonológica e semântica, a reflexão expressa por um aluno. Ao ouvir uma estrofe de um poema, reconheceu que as palavras flor/amor rimavam, e comentou: “sabe aquela que tu falou *por último*, do ‘amor’(...). É, rimou”. Ele expressa uma reflexão sobre a ordem das palavras ouvidas. Esta reflexão foi motivada por um movimento de esforço de compreensão textual, estando de acordo com o proposto por Gombert (1992), quando comenta que a metassintaxe é mais acionada no momento da escolarização, quando a criança se depara com desafios gramaticais e tarefas de compreensão leitora.

O ritmo muitas vezes serve de guia na produção poética entre as crianças, que acompanham a cadência do que dizem com movimentos corporais (em especial na tonicidade das palavras), e como guia no entendimento e memorização do poema. Como vivenciado numa das oficinas, os alunos foram convidados a fazerem o eco das palavras finais dos versos e todos repetiram, movimentando espontaneamente o dedo indicador, tal qual maestros regendo, marcando o ritmo ao pronunciarem: “o leão é conhecido – ido- ido-ido”. Na primeira oficina também uma menina trouxe um poema de cunho popular, conhecido como *Batatinha quando nasce*, e as crianças tentavam identificar o que rimava neste; ela, então, caminhou e abriu os braços quando disse a palavra *chão* (verso “se esparrama pelo chão”), e lançou o pé para frente, num pulinho, quando disse a palavra “coração”, que rimava com esta. As questões do ritmo são bastante precoces na vida da criança, tanto que sua atenção inicial à linguagem é no reconhecimento à prosódia da língua materna (DEHAENE, 2012). O texto poético possui uma inextricável relação entre a palavra e sua cadência melódica, o que acarreta um agradável efeito musical para a criança (SILVA, 2006), que pelos recortes analisados revelam nitidamente este suporte tanto no plano sonoro, como no sintático. É importante salientar que a questão do ritmo poético também contribui muito para que determinados comportamentos de atenção e do processamento auditivo sejam desenvolvidos pela criança, como lembra Beber (2007), e isto se reflete na ampliação da consciência da criança sobre a linguagem que utiliza.

Outro aspecto não necessariamente motivado pelas rimas, mas dentro deste conceito alargado de consciência fonológica e trabalhado no contexto das poesias infantis, foi o da relação entre sílabas e consciência de palavra. A reflexão em torno do número de sílabas de palavras “grandes” e “pequenas” nos versos do poema levou as crianças a perceberem palavras pequenas, que foram reconhecidas como tendo existência própria, dentro de suas funções morfossintáticas, em oposição às palavras grandes. Este tipo de reflexão motivada por essa comparação levou também à comparação entre o número de letras relacionado ao número de sílabas, diferenciando os tipos de segmentação, oral e escrita. Também favoreceu a identificação dos limites da palavra e de sua segmentação no verso, inclusive de palavras com função sintático-relacional. Novamente ocorreu o evento de recontextualização da palavra em nova frase, em especial com referência às

palavras “pequenas”, no caso de um aluno que reconheceu a palavra “é” no poema trabalhado, e sentiu a necessidade de contextualizá-la em outra frase: “esse sapato é... do Pedro”, disse ele. Maluf e Barrera (2003) salientam a importância dessa habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras para o progresso da aprendizagem, tanto daquelas com significado independente do contexto, quanto com aquelas que só adquirem significado no interior da sentença.

A consciência textual foi a matriz para as criações das crianças, a partir do momento em que compreenderam o funcionamento deste gênero textual. Dentro desta moldura em que identificavam rimas, versos, ritmo, elas procuravam desenvolver sua produção, sendo críticas ao identificar que faltou alguma coisa, ou mesmo reformulando seu verso sem ser necessário que alguém interviesse para isso. Ou seja, voltavam-se à sua própria produção para analisá-la e encontrar nelas as características já estabelecidas como “texto poético”. O ritmo era sempre um auxiliar nesse processo, com as crianças movendo seu corpo de acordo com a construção feita ou com o texto que ouviam. Interessante também salientar a falta de reconhecimento/entendimento do poema quando lhe faltavam as rimas, como aconteceu no caso de um menino bastante atento às rimas e hábil nas criações de versos poéticos, quando se deparou com o poema do Vento, de Vinícius de Moraes:

“Estou vivo, mas não tenho corpo
 Por isso, que eu não tenho forma
 Peso, eu também não tenho
 Não tenho cor...
 Quando sou fraco, me chamam brisa
 Se assobio, isso é comum
 Quando sou forte, me chamo vento
 Quando sou cheiro, me chamam pum”

Ao final da leitura do poema ele ficou intrigado, pois não encontrava as palavras rimadas: “sora, não entendi nada!”. Quando foi repetida a leitura, ele perscrutou o texto em busca de palavras que combinassem: “brisa/assobio”; depois tentou outras: “cheiro... cheiro e vento? Eu só não entendi o cheiro e vento!”. Em seguida, foi lido o poema da Foca, também de Vinícius de Moraes, com rimas externas evidenciadas, e ele voltou a reconhecê-las, bastante envolvido com a leitura:

“Quer ver a foca ficar feliz?
 É por uma bola no seu nariz!
 (aluna ri alto; AM comenta: **feliz/nariz!!**)
 Quer ver a foca bater palminha?
 É dar a ela uma sardinha!

(vários riram; AM faz seu comentário: **palminha/sardinha!**)
 Quer ver a foca fazer uma briga?
 É espetar ela bem na barriga”
 (AM: **barriga** com **briga!**)

Pereira e Scliar-Cabral (2012) pontuam que quando o texto é o foco da consciência, é preciso levar em consideração os planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram neste – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual -, aspectos levados em consideração na reflexão das crianças.

O reconhecimento da intenção comunicativa do autor da poesia, decorrente da progressão textual, mostrou a atenção gerada pelo texto e as inferências realizadas pelas crianças, que mobilizaram conhecimentos prévios a partir do texto, refletindo aspectos de consciência pragmática. Não esperavam uma narrativa linear, mas as rimas e a lógica engendrada pelas palavras nos poemas.

Como pode ser analisado, são vários os pontos de entrecruzamento entre os diferentes níveis de consciência linguística que puderam ser destacados a partir da consciência fonológica como foco de reflexão. O trabalho vinculado ao texto poético na alfabetização enriquece essas possibilidades, pois salienta o que de mais interessante as rimas e os jogos sonoros possuem: a relação entre as palavras e seus significados, de acordo com a ordem proposta nos versos. A brincadeira com palavras dentro da literariedade e ritmo do texto poético favorece um envolvimento da criança que amplia também seu contato com a leitura e o conhecimento de mundo, unindo aspectos da oralidade com a escrita.

5.2 Aspectos psicolinguísticos dos poemas e os benefícios para a alfabetização

As poesias são difundidas na educação pelo seu papel lúdico e pelo estímulo ao letramento entre as crianças. São aspectos já mais discutidos, relevados e reconhecidos no desenvolvimento infantil, ainda que nem sempre isso corresponda a uma maior difusão deste gênero textual no meio escolar. Esta porta de abertura literária para a criança, porém, não é muito debatida ou estudada enquanto possibilidade de inserção da criança no funcionamento da linguagem, o que deveria permitir também compreender os benefícios linguísticos trazidos por este tipo de leitura para o processo de alfabetização da criança, ao lado das igualmente

importantes narrativas. No decorrer deste trabalho, foi possível compreender um pouco mais sobre este mergulho na linguagem que a criança faz em seu contato com textos poéticos, a partir da intermediação do adulto. A partir do conceito de consciência linguística, dado pela Psicolinguística, foram exploradas relações da consciência fonológica de forma integrada aos demais níveis linguísticos, a partir dos poemas, com ênfase às palavras rimadas. Das vivências registradas com um grupo de crianças em alfabetização, foram observados comportamentos de consciência linguística benéficos a este processo de aprendizagem. Alguns desses são aqui discutidos, a partir de fragmentos dos diálogos com as crianças e de conceitos e pesquisas da área.

Os aspectos de reflexão da palavra a partir da rima nos poemas podem ser respaldados pelas pesquisas que realçam a importância de representações fonológicas consistentes para o êxito na alfabetização, salientando a necessidade da criança identificar semelhanças e diferenças sonoras (GOSWAMI, 2010; ANTHONY et al, 2002), a fim de relacionar corretamente os grafemas correspondentes. Germano et al (2009), comentam que o insucesso em atividades de consciência fonológica com a rima, entre crianças disléxicas, refletem um déficit em acessar os códigos e representações fonológicas; como o teste com rimas envolve a identificação de unidades intrassilábicas e exige a detecção de dois segmentos comuns, quando este falha reflete também que o mecanismo gerativo de produção de palavras a partir de sons e de sílabas encontra-se prejudicado. Este aspecto também é realçado por Dehaene (2012), ao afirmar que crianças com dislexia possuem dificuldades justamente na percepção dos sons e na sua ordem temporal, aspectos que trazem grande benefício às crianças com dificuldades de aprendizagem quando na sua reeducação. Também Pinto (2010) salienta que a falta de distinção entre os sons da fala pode incorrer em dificuldades na sequenciação dos sons, refletindo desordens no reconhecimento de sua ordem temporal. Ou seja, aliando este movimento de progressão no reconhecimento das rimas e a atenção gerada aos segmentos da palavra para realizar essa identificação, este nível de consciência parece significativo enquanto operação cognitiva para o desenvolvimento da escrita, por sua relação com a sequencialidade temporal sonora e grafêmica, justamente.

Num primeiro momento das oficinas, na busca da detecção de alguma semelhança de um segmento como rima, não havia ainda a devida consciência de

onde considerá-la, se no início ou no final da palavra, com as respostas oscilando entre as crianças. Na primeira oficina realizada, uma menina, bastante ativa nos seus processos reflexivos sobre a linguagem, expressou esse conflito conceituando rima da seguinte forma: “*uma rima é quando faz uma parte igual no fim ou no começo*”. Essa mesma menina, desacomodada cognitivamente durante essa oficina, em outro momento de reconhecimento de rima, quando os alunos foram questionados sobre o que fazia “chão” e “coração” rimarem, tentando identificar o que havia de parecido ali, opinou: “*porque no final é igual pros dois*”. Ela ainda não havia detectado, naquele momento, o segmento compartilhado entre as palavras em questão, respondendo que o som igual era “chão”. Porém, esta resposta é interessante, porque ela parece ter identificado na menor entre as duas palavras uma possibilidade de segmento. Ainda na reflexão sobre os segmentos rimados, num outro momento em que era buscada uma palavra para rimar com BARATA, outra aluna sugeriu BALA. Depois ela se deu conta que o final não era igual, e uma colega disse “nem o começo”. Daí outro menino reconheceu o começo como igual: “*porque a BARATA começa com ‘B’, ‘A’ e a BALA começa com ‘B’, ‘A’*”. Nesse caso, as crianças oscilaram entre o início e o final da palavra, parecendo prender-se ora a uma posição, ora a outra para averiguar os sons compartilhados. Mesmo com o fonema final igual em “barata” e “bala”, ou mesmo o seu fonema inicial, eles também buscaram uma semelhança “maior” entre as palavras, que envolvesse mais segmentos.

Este empenho para localizar o segmento intrassilábico compartilhado entre as palavras parece ter uma função importante na aprendizagem da escrita e da leitura, favorecendo tanto a consciência fonológica como a morfológica. Relembrando os princípios *fonográfico* e *semiográfico* trazidos por Mota (2009), esta ressalta que para que ocorra o desenvolvimento do domínio ortográfico é preciso que as crianças desenvolvam competências de reflexão sobre a estrutura das palavras, suas possibilidades de decomposição e colocação adequada na frase. Este tipo de reflexão foi observado durante as oficinas e na aplicação do instrumento de avaliação proposto. Guimarães (2003) também salienta a importância da correspondência entre fonologia e ortografia para a aprendizagem da leitura e escrita, salientando justamente a capacidade dos alunos reconhecerem associações de *sequências de letras* com seus sons. Ou seja, não é apenas a correspondência “um a um”, mas também a sua composição de ordem que favorece a distinção de

significados. Este aspecto corrobora o que Cagliari (2001) apresenta a respeito da necessidade pedagógica de serem trabalhados estes aspectos de *ordem* dos grafemas no contexto da própria palavra, propondo intervenções com variações na ordem entre eles e suas correspondentes alterações de significados, ou mesmo a constatação de ausência de sentido, quando isso ocorre. Isso pode ser aliado ao trabalho da palavra no texto poético, a fim de que haja um contexto de reflexão de seu significado no verso. Nas atividades com poemas, são envolvidos o vocabulário, a consciência fonológica, a consciência morfológica e a memória de trabalho, chaves apontadas por Mann (2005) para se compreender o quebra-cabeça de como a linguagem funciona.

Este exercício reflexivo é um alimento importante para o desenvolvimento da capacidade leitora, já que, como posto por Dehaene (2012), um bom leitor é aquele que domina, além da relação fonema-grafema, certa quantidade de prefixos, de radicais ou de sufixos associados sem esforço à sua respectiva pronúncia e a seu sentido. Isso é passível de ser explorado também oralmente, confrontando a escrita com a leitura oral dos poemas e com brincadeiras verbais realizadas a partir destes.

O limite da palavra, tão importante de ser identificado para a lógica do sistema de escrita e para um entendimento do que se escreve, também é desafiado de forma indireta no trabalho com poemas com rimas. As estratégias para a segmentação da palavra durante o desenvolvimento infantil, de acordo com Tunmer, Bowey e Grieve (1983), variam desde critérios fonológicos, como a quantidade de sílabas tônicas do enunciado, até o reconhecimento de regras gramaticais, passando pelo reconhecimento de morfemas independentes. Conforme Maluf e Barrera (2003), o avanço gradativo para os critérios gramaticais, baseado em unidades morfológicas, deve ser uma consequência do aprendizado formal em leitura, pois o contato com textos familiariza a criança com diferentes tipos de palavras, facilitando sua percepção dos espaços em branco entre as mesmas. Este aspecto também termina por ser corroborado na leitura oral de poemas, já que a última palavra do verso é aguardada na expectativa de rimar ou não rimar com as demais, fazendo certa “quebra” na percepção do *continuum* da fala, já que respeita a métrica do poema. Isto não exclui a sua visualização escrita. Ao contrário, o confronto com o texto escrito se faz importante aqui, para aquilo que é dito ser respaldado por aquilo que é visto, com os espaços entre as palavras identificados no texto.

A reflexão sobre a escrita, conforme Gombert (2013), permite explicitar vários aspectos da aprendizagem na leitura e na ortografia, tornando-os conscientes. Isto possibilita que os alunos construam progressivamente um conjunto de conhecimentos explícitos e possam controlar o produto dos processamentos automáticos (processamento implícito) feitos no curso da aprendizagem, revendo respostas automáticas. Dehaene (2012) também aponta que, no momento em que uma criança se depara com a escrita, ela já traz uma representação fonológica, um amplo vocabulário, e um domínio das estruturas gramaticais da língua. Essas permanecem na, maior parte, implícitas; contudo, acrescenta, elas já estão organizadas em circuitos neuronais da fala, que estão prontos para serem *confrontados com a experiência da escrita*. Para que isso aconteça, o papel do alfabetizador exige que este conheça e reconheça, no curso da aprendizagem, aquilo que aparece espontaneamente durante a interlocução com a criança, ainda na forma de uma sensibilização linguística, como um ponto de partida para desafiá-la cognitivamente em seu desenvolvimento e auxiliá-la a avançar no processo de aprendizagem de forma mais consciente e consistente. Compreender os fundamentos do processo de conscientização linguística como base da aprendizagem pode auxiliar o educador a identificar momentos de intervenção importantes, localizando conhecimentos expressos pela criança e aqueles que podem e devem ser estimulados a partir destes.

A exploração de diferentes significados possíveis das palavras no texto, existente nas poesias, também deve ser ressaltada como um benefício do trabalho com este gênero textual na alfabetização. Este fato linguístico não possui necessariamente uma ligação direta com as rimas. Porém, como já observado e sustentado por outras práticas em sala de aula de educação infantil e anos iniciais (FRONCKOWIAK e SCHRAMMELL, 2004; FRONCKOWIAK, 2008), as rimas possuem importante papel na captação de atenção e interesse das crianças pelos poemas nessa faixa etária. Portanto, estas podem ser consideradas como um veículo que mobiliza a atenção e o entendimento do poema, contribuindo para o ritmo do mesmo, e facilitando sua memorização, o que permite à criança circular palavra a palavra nos versos e debruçar-se sobre cada uma delas. Como a lógica do poema é integrada em seus diferentes planos linguísticos (fonológico, morfossintático, semântico, textual e pragmático), ao focar-se ou mexer-se um elemento do texto

movem-se os demais, e isso suscita reflexões linguísticas. Durante a oficina com a poesia do Pato, de Elias José, por exemplo, uma menina identificou que o termo PIA era utilizado pelo autor com mais de um sentido no poema, e comentou: “ele ‘pia’ e ‘a pia” (ficou pensando), e constatou: “é a mesma palavra... a pia e ele pia”. Destaca-se neste exemplo também a manifestação de consciência morfossintática na utilização do artigo A e do pronome ELE para diferenciar o vocábulo focado - PIA. Também seu colega, no mesmo poema, descobre outro termo com igual escrita e diferente significado: “pata, ãh, a pata do pato, e... pata! (feminino do pato)”. Percebe-se que ao vivenciar a linguagem como arte, viva, e repleta de jogos de sons e de sentidos, a criança é convidada também a apropriar-se dessa linguagem, participando ativamente de sua exploração. Paes (1996) destaca a *brincadeira com palavras* na poesia como sua característica primordial e a surpresa contida nos diferentes significados que toda poesia oferece.

O movimento feito pelas crianças no sentido de focar o texto e descobrir a palavra, e da palavra voltar ao texto, contribui para o processo de aprendizagem, mobilizando inferências variadas. Este movimento reflete também a operação de reversão do pensamento sendo trabalhada.

Cabe lembrar que o *gênero de texto* sobre o qual a criança se debruça é fator relevante na abordagem pedagógica, já que alguns textos têm estrutura mais saliente do que outros. No caso dos poemas, os aspectos fonológicos são realçados tecendo o texto, e como tal devem ser valorizados por quem realiza a leitura. Deve ser levada em conta sua estrutura em versos e estrofes, o ritmo, as rimas, enfim, o que o configura como tal gênero. No aspecto de coerência, é importante que a compreensão seja guiada pelo entendimento do jogo de palavras que dá consistência ao texto, assim como nos aspectos coesivos faz-se importante salientarem-se os recursos linguísticos que permitem construir o sentido e a intenção desejada pelo autor.

Dessa forma, amparando-se na reflexão de Pereira (2002), o trabalho com a leitura de textos poéticos oferece também o papel de promover a apropriação das marcas construtoras do texto, reconstituindo as condições em que ocorreu a escrita pelo autor, dando vida aos traços linguísticos que geram respostas no leitor, a partir de suas inferências, referências e correferências realizadas a partir do texto.

5.3 Outros aspectos relacionados às poesias em sala de aula

A partir do que foi estudado, ficou nítida a importância da mediação e da interlocução da criança durante o trabalho com poesias em sala de aula, tanto com o educador, quanto com os próprios pares. As intervenções realizadas pela mediadora convidaram as crianças a brincarem com a linguagem, assim como as desafiaram cognitivamente. Da mesma forma, por várias vezes as crianças ouviram umas as outras e reformularam ou ampliaram seu modo de pensar. Aguiar (2007) salienta a importância da leitura literária para as crianças, pois esta coloca o pequeno interlocutor em situação de diálogo com alguém, em especial com o adulto que faz às vezes de narrador ou poeta. Fronckowiak (2008) destaca esse potencial do texto poético para a aprendizagem justamente por sua vocação para ser oralizado, conforme analisado na seção 2.3.2.4. Como abordado por Morais (1996), a criança descobre a leitura pela voz do outro, com suas entonações e significados expressos. Essa relação afetiva faz frutificar ainda mais os recursos cognitivos e linguísticos no seu desenvolvimento. A questão principal é manter o foco do trabalho com poemas no seu potencial de jogo, movimento e imaginação, pois este canal de interação é que permitirá o envolvimento da criança com a linguagem poética. Um poema apresentado de forma “dura”, sem a própria consciência e encantamento do mediador sobre suas possibilidades artísticas a partir do plano linguístico, acaba por reduzir o acesso das crianças a este gênero textual, pois não convida a entrar “na brincadeira”.

Um aspecto muito interessante observado durante a pesquisa foi com relação às crianças da sala de aula que mostravam algum grau de atraso nas aquisições da linguagem oral, e que normalmente recuam ante os desafios de linguagem, por ser este um campo no qual não são bem sucedidas. No caso, observou-se justamente uma reação contrária: a de aproximação da leitura e envolvimento com tentativas de rimar e elaborar versos. Nas gravações em vídeo era possível ver que muitas vezes essas crianças (cerca de ¼ da turma) se deslocavam na rodinha durante as oficinas, saindo de uma posição mais distante e aproximando-se da ministrante, em posição de escuta. Também se puderam perceber movimentos de atenção focada e de repetição de palavras ditas, mesmo que de forma subvocalizada, como num experimento pessoal. Uma das meninas com maior prejuízo na oralidade, com

dificuldades em se fazer entender no grupo, por mais de uma vez conseguiu fazer rimas, além de esforçar-se para as atividades de escrita e solicitar auxílio para tal. Outra aluna trouxe um pequeno caderno para escrever poemas, atividade para a qual pediu auxílio. Um menino, com prejuízo auditivo e linguístico, mantinha um comportamento de atenção significativo nas atividades, e participava constantemente com sugestões e tentativas de rimas. Todos cinco participavam com empenho e “ousavam” expressar-se no grupo com suas criações e participação nas brincadeiras verbais. Foi nítido o crescimento de todos nesse sentido, não propriamente nas trocas de sons da fala, mas na sua atenção e envolvimento com a linguagem, refletindo sobre o que escutavam e propunham. Como hipótese para isso, sugere-se o aspecto lúdico da poesia e suas rimas, que insere as crianças na posição de quem brinca com a linguagem e descobre seus sons de uma forma diferente, mais leve, onde arriscar-se faz parte da brincadeira. Parece que o reconhecimento dessa sequência de sons soa como jogo para encontrar palavras “semelhantes”, e com isto a criança faz todo um movimento de ir e vir na própria palavra e nos versos. Além disso, as imagens mentais possibilitadas pela poesia parecem favorecer e facilitar a compreensão da linguagem. Beber (2007) refere a importância do brincar entre as crianças que estão em fase de alfabetização; essa autora considera que a poesia oferece um sustento verbal do simbólico no brincar, valendo-se da própria linguagem. Neste jogo de construção e desconstrução da linguagem poética, como referido por Gonçalves (2009), cria-se condições para que o desmonte do texto traga novas possibilidades de criação para a criança.

5.4 O instrumento de avaliação e os parâmetros de trabalho com poemas em sala de aula

Os benefícios do trabalho com poemas e rimas na alfabetização foram evidenciados e mostraram-se relevantes na sua abordagem psicolinguística para o processo de aprendizagem. Os caminhos para que este tema seja valorizado na escola, no entanto, não são assim tão simples de serem implementados, pois os conhecimentos sobre consciência fonológica e demais níveis linguísticos não costumam fazer parte da formação dos professores. O enriquecimento teórico-

prático sobre o desenvolvimento da linguagem para o trabalho do alfabetizador mostra-se importante e buscou-se então um caminho para respaldá-lo na prática em sala de aula. A fim de tornar mais concretos e evidenciados os comportamentos de consciência fonológica e linguística das crianças, elaborou-se o instrumento proposto nesta pesquisa, sendo delineado um perfil com dados qualitativos dos sujeitos avaliados. Este perfil não visa quantificar e medir resultados, com fins terapêuticos, mas sim auxiliar num entendimento do percurso percorrido pela criança no desenvolvimento da sua consciência linguística, a partir de atividades com poemas, evidenciando possíveis comportamentos de reflexão detectados na pesquisa sobre os diferentes níveis da linguagem. Sua base foi a da consciência fonológica, proeminente processo tanto no texto poético, enquanto ingrediente linguístico, quanto na alfabetização, como necessidade de reflexão fundamental para o domínio do sistema alfabético de escrita. Avaliado pelos especialistas, o teste elaborado mostrou-se claro na sua linguagem e propostas, porém ainda trabalhoso na sua marcação na tabela. Foi reconhecido seu valor para o professor dispor de um instrumento dessa ordem, que permita compreender melhor o processo vivenciado pelas crianças na sua conscientização linguística, como apoio ao processo de alfabetização. A tabela foi reformulada e facilitada em sua marcação, mas tem-se a consciência de que ainda demanda um tempo significativo do educador, já que é aplicado individualmente. Pode ser usado, então, com um grupo representativo da turma, a fim de que se tenha um parâmetro da base do grupo para o desenvolvimento do plano de aula. As crianças avaliadas e que avaliaram o teste, por sua vez, encorajaram o uso do instrumento, pois se mostraram bastante dispostas a percorrê-lo nas suas questões e envolvidas para respondê-lo, empenhando-se nas respostas, não se sentindo pressionadas ou desqualificadas (não pareciam sentir a angústia do “acertar” ou “errar”), pois todo o tipo de resposta dado por elas foi considerado e valorizado enquanto esforço realizado. A interação foi preservada, bem como o aspecto lúdico. O gênero textual poético foi mantido na situação de pesquisa de respostas das crianças, suscitando suas reflexões, bem como manteve a coerência com a proposta que se segue de trabalho com poemas em sala de aula.

As crianças relataram gostar muito das rimas, ao responderem a questão pós-teste: “você gostou de fazer todas essas brincadeiras com poemas?” - “gostei porque gosto de rima!”; “gostei porque fica fazendo poema”; “adoro rima!”, foram

exemplos do que foi dito. Suas respostas validaram graus de esforço cognitivo realizado, com variações quanto ao que predominava no seu conceito de base evidenciado ao responder.

A elaboração da primeira versão do instrumento já trouxe o questionamento sobre a validade de criar-se um perfil do aluno: para que serviria ao professor, se não é do seu domínio diário transitar pelos aspectos de consciência linguística e muitas vezes no trabalho com poemas; como ele poderia utilizar os dados gerados nessa testagem de forma efetiva? Então foi sentida a necessidade de proporem-se os parâmetros de trabalho com poemas em sala de aula, no enfoque psicolinguístico, integrado também à proposta do instrumento. Com base em tudo o que foi observado a partir das oficinas registradas e transcritas, da formação de tabelas de categorias linguísticas, do confronto teórico, e do instrumento formulado, procurou-se selecionar o cerne do que pode ser útil como informação e referência ao professor para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, sem a rigidez de planos prontos e acabados, deixando espaço para a criação do professor. Pensou-se nos critérios, mas não em uma proposta fechada, pois diferentes grupos pedem diferentes propostas de trabalho no seu dia a dia, em termos de temáticas e do caráter mais agitado ou tranquilo de atividades, por exemplo, devendo estas ser adaptadas e incrementadas de acordo com a situação de interação que exista com a turma. Ainda assim, existem os referenciais de oficinas já desenvolvidas, que podem corresponder a um modelo inicial para o professor que se propõe a este tipo de intervenção em sala de aula. Compreendendo o fundamento e o benefício dessas atividades para a alfabetização, o professor tem condições de aprimorar-se em seu conhecimento para reconhecer e auxiliar o aluno a transformar aquilo que é manifesto em termos de sensibilidade em um passo a mais rumo à conscientização linguística, base fundamental de aprendizagem de leitura.

Na proposta feita a partir desta pesquisa, aplica-se em sala de aula este conceito mais alargado de consciência fonológica, propondo-se atividades com os segmentos da palavra a partir das palavras do texto poético, podendo visualizar os benefícios para os demais níveis linguísticos que estão integrados nesse processo de leitura. Isso permite olhar a linguagem de forma menos reduzida e facetada, respeitando o necessário trabalho com a palavra, mas com o movimento de ir e vir do texto à palavra, encontrando bases linguísticas para que se produzam inferências mais ricas de sentido em todos os planos linguísticos.

5.5 A metodologia utilizada na pesquisa

A metodologia qualitativa utilizada na pesquisa suscitou na pesquisadora muitas dúvidas de como transitar neste modelo, de modo a encontrar consistência nos dados observados e não cair em “achismos” que poderiam diminuir o valor dos achados e suas discussões. Como exposto na metodologia, buscou-se através dessa metodologia um maior aprofundamento do olhar sobre o fato observado. Para isso, os recortes para análise do material de pesquisa necessitam de critérios bem definidos, mantendo-se um fio condutor, a fim de que não se faça uma “colcha de retalhos” dos dados e se perca a relação entre eles. O fio condutor, no caso, foi a consciência fonológica, suscitada com mais intensidade nos textos poéticos infantis, e fundamental para o momento da alfabetização. A partir dela as demais redes se fizeram integradas, apoiadas na centralidade da rima nesse processo, devido ao seu papel condutor da atenção da criança na leitura e na compreensão do texto poético.

Como a poesia infantil possui um caráter lúdico, como visto no embasamento teórico, e sua leitura convida à interação e à oralidade, então o método de escolha não poderia ser outro, pois avaliar uma criança “sem a poesia do poema” traria o risco de provocar a falta de vínculo da criança com o texto proposto. Isso comprometeria e limitaria a riqueza de observações espontâneas coletadas nesse percurso, que foram estimuladas pela vivência compartilhada em grupo.

A metodologia proposta foi trabalhosa, mas favorecida pelos critérios bem estabelecidos quanto: ao formato do tipo de oficina realizada, às gravações realizadas por uma pessoa com o olhar guiado pela área da linguagem, às transcrições que mantiveram a maior fidelidade possível ao contexto vivenciado, e aos firmes critérios de análise dessas transcrições, baseadas na identificação de comportamentos de consciência fonológica que se inter-relacionavam e naqueles que mostravam provocar a integração com outros níveis linguísticos. Estes critérios direcionaram a escuta. O formato da montagem das tabelas também foi importante, pois permitiu ir classificando os comportamentos observados, que eram uma surpresa, pois estes não existiam previamente como referenciais; constituíram-se com o levantamento feito.

Para a montagem do instrumento de avaliação exigiu-se novo momento de seleção de critérios, e o desafio de como transformar os dados observados em um perfil. Este foi sendo remodelado em suas versões até chegar-se na presente. No

seu uso, provavelmente ainda poderá sofrer alguns ajustes, mas chegou-se a um modelo que permite: delinear um perfil, aplicar num tempo de execução que evite a fadiga, ser agradável e motivador para as crianças, ter propostas e linguagem clara, manter fidelidade ao gênero poético, e contribuir para o conhecimento da consciência fonológica e linguística de forma integrada.

Na tabela para apresentação dos resultados encontrou-se a solução de separar as áreas avaliadas por cores, possibilitando a integração das respostas para a montagem do perfil já que, por força do tipo de instrumento, estas se encontravam misturadas na tabela. Como a proposta não era partir de elementos de conhecimento pré-estabelecidos, mas sim de um texto, com seus planos linguísticos integrados e com atividades aplicadas de forma lúdica e dialogadas, era inevitável que as os comportamentos reflexivos gerados ficassem também integrados quanto à sua verificação. É importante salientar que mesmo assim havia um foco de reflexão priorizado; os demais níveis provocados eram decorrência deste. Mesmo que os comportamentos de consciência linguística pudessem ser avaliados de forma pontual, como apresentados na seção 2, havia neste teste a intenção de verificá-los de *forma integrada* à consciência fonológica, perpassada pelas rimas.

Por fim, a elaboração dos parâmetros para o trabalho com poemas em sala de aula constituiu-se noutro desafio, a fim de integrar aquilo que de novo foi trazido pela pesquisa com aquilo que já era realizado. A fim de que os resultados verificados no instrumento se tornassem úteis e eficazes para o trabalho com linguagem na sala de aula, e no intuito de unir letramento e alfabetização, considerou-se a importância de que fosse oferecido também um conjunto de parâmetros para nortear o trabalho com poemas em seus aspectos psicolinguísticos em sala de aula. A base principal desses parâmetros foi justamente a reflexão sobre as rimas e seu processo de conscientização, de forma que pudesse ser orientado o tratamento dado a elas através da leitura de poemas com propostas de atividades que pudessem beneficiar também os outros níveis de consciência linguística de forma conjunta. Também foram abordados tipos de atividades que pudessem favorecer a relação da oralidade com a escrita nesta forma de trabalho, já que todos os níveis de consciência linguística se beneficiam da confrontação entre o oral e o escrito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos propusemos a compreender como as rimas em poemas infantis impulsionam os comportamentos de consciência linguística e as estratégias de processamento de compreensão da linguagem durante o período de alfabetização. A abordagem metodológica utilizada para isso foi qualitativa, a fim de proporcionar uma análise mais detalhada e com dados originais sobre o assunto, acrescentando-os aos estudos já realizados nesse campo pela Psicolinguística. Na abordagem de intervenção utilizada, a partir dos textos poéticos, o conceito de consciência fonológica foi ampliado nas considerações sobre as relações entre comportamentos deste próprio nível de consciência, e da consciência fonológica com os demais níveis de consciência linguística.

Na primeira etapa da pesquisa, partimos da reflexão sobre a possibilidade dada pelas rimas de relacionar palavras nos versos, e encontramos os diferentes planos linguísticos (morfológico, sintático, semântico, textual, pragmático) associados a esse processo desencadeador de consciência fonológica. O fio condutor que o plano fonológico representa na costura de tecidos dos poemas infantis foi espelhado nos processos reflexivos das crianças. Assim, a *interação* entre as várias habilidades de consciência linguística no desenvolvimento dos diferentes níveis da leitura, ressaltada por Gombert (1992), foi averiguada a partir dos textos poéticos. Esses comportamentos de integração dos diferentes níveis de consciência linguística detectados mostram-se bastante apropriados como suporte ao professor para as intervenções que favoreçam as bases para o aprendizado da leitura e da escrita. Os níveis fonológico, semântico e sintático foram os mais demandados nesse processo, assim como apontado por Gombert (1992), sendo que o morfológico mostrou-se muitas vezes presente de forma espontânea durante as reflexões fonológicas, talvez evidenciando uma inter-relação bastante intrincada, como proposto por Bowey (2005) e Fowler & Liberman (1995).

Reconhecer e mobilizar comportamentos de consciência linguística exige conhecimentos aprofundados sobre o assunto. Dessa forma, o levantamento realizado durante as oficinas em sala de aula, que gerou a identificação de categorias de comportamentos de consciência linguística vinculados à detecção da rima, especialmente, favoreceu na segunda etapa da pesquisa a montagem de um instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado aos demais níveis de

consciência linguística. Este evidencia de forma mais concreta os comportamentos infantis mobilizados na descoberta de como funciona a linguagem, sendo um referencial sobre o desenvolvimento da criança a serviço do professor. Como apenas verificar resultados e identificar comportamentos tem seus limites na sua aplicação prática em prol da aprendizagem, foram também identificados e selecionados parâmetros para o desenvolvimento de metodologia de trabalho pedagógico com poemas no período de alfabetização, no que se refere à exploração das rimas como impulsionadora da consciência fonológica e linguística.

Dessa forma, a pesquisa inicia na sala de aula e volta para ela, com uma proposta de intervenção de base psicolinguística para beneficiar estudantes em fase de alfabetização a partir de seu contato com a linguagem poética.

Os fundamentos da importância da interação entre oralidade e escrita na alfabetização foram aqui reafirmados no trabalho com poemas. O caminho para o domínio de um sistema e outro tem em comum a capacidade de linguagem de cada indivíduo, e a referência da oralidade faz parte da iniciação na escrita. Ler e escrever se relacionam à conversão do registro alfabético em sons, e a ponte entre essas duas modalidades da linguagem apoia-se fortemente nos fundamentos de desenvolvimento de linguagem de cada um, através do diálogo, jogo, música, além dos modelos de leitura fornecidos, que funcionam como referenciais de produção textual. Os poemas são essencialmente um texto escrito para ser oralizado, por seu ritmo e construção de sons e sentidos tecidos com a linguagem. O leitor dos poemas em sala de aula tem o papel de ressaltar os elementos sonoros e rítmicos poéticos, que instigam este jogo de linguagem oferecido às crianças. Esse papel de brincadeira verbal do poema, como elemento de arte e cultura, favorece o contato mais leve com a linguagem, e ao mesmo tempo desafia a criança cognitivamente, convidando-a a montar e desmontar os jogos de palavras propostos, comportamento bastante desejável e bem vindo nessa fase da alfabetização. Mesmo as crianças com algum prejuízo no seu desenvolvimento de linguagem sentiram-se convidadas ao embalo dos textos poéticos, no caso desta pesquisa, envolvidas em descobrir especialmente como rimar.

Os aspectos de atenção à estrutura sonora da palavra despertado pelas rimas foram bastante documentados durante a pesquisa, ressaltando-se, especialmente, a descoberta do início e final de palavra, as sequências sonoras, as possibilidades de segmentação da linguagem e aspectos relacionados à temporalidade dos sons.

Esses ingredientes, quando confrontados com a escrita, favorecem a explicitação de fatos da língua que auxiliam no processo de se alfabetizar, ou seja, conhecer o funcionamento da linguagem escrita e poder apropriar-se do mesmo, com todas as suas potencialidades linguísticas.

Esses aspectos de atenção à estrutura sonora também apontaram para o importante movimento de ir e vir da palavra ao texto e do texto à palavra. Estes aspectos mostram-se bastante relacionados com as consciências sintática e semântica, especialmente, e favorecem que a criança realize inferências de sentido e de organização da linguagem escrita.

O desenvolvimento desta pesquisa exigiu circular em áreas afins, sendo esta enriquecida pelas interfaces com a Literatura, Psicologia, Educação e Fonoaudiologia. Não buscamos discutir conceitos oriundos dessas outras áreas, mas apenas nos afinarmos a elas nas leituras dos temas tratados, possibilitando melhor compreensão do assunto e a expansão dos limites da própria Psicolinguística, que possui uma vocação interdisciplinar desde sua origem.

O desenvolvimento de critérios metodológicos constituiu-se em outro desafio empreendido nesta pesquisa, a fim de dar consistência às análises qualitativas realizadas e permitir criar um instrumento de avaliação com uma proposta totalmente nova e fornecer subsídios para o trabalho do professor alfabetizador. Todos esses passos exigiram uma postura de identificação e engendramento de dados e de critérios conjugados dentro do compromisso de manter a validade das informações qualitativas como base do trabalho.

Por fim, ressaltamos as contribuições desta pesquisa à área da linguagem e da educação, trazendo elementos para a formação do professor e sua instrumentalização para o trabalho com linguagem na sala de aula, como contribuição a um panorama de muitas dificuldades no processo educacional em nosso país. O objetivo é o enriquecimento do processo de alfabetização, que necessariamente passa pela decodificação, mas que precisa ir além, associando a esta o estímulo às inferências dos engendramentos da linguagem, favorecendo o desenvolvimento da leitura com compreensão e da escrita com competência. A fonoaudiologia escolar também recebe este benefício, pois não são poucos os desafios que o profissional desta área enfrenta para amparar professores e equipe pedagógica no processo de alfabetização e no incremento das vivências de linguagem das crianças na escola.

Que os achados desta pesquisa, iluminados por olhinhos brilhantes de crianças envoltas em palavras que rimam e alimentam sua curiosidade e vontade de brincar com esse brinquedo que “quanto mais se brinca mais novo fica”, parafraseando José Paulo Paes, seja um convite para que a poesia entre mais na sala de aula e seja vista com todo seu potencial literário e linguístico. Como dito na introdução desta pesquisa, essa relação com a leitura poética fornece um espaço significativo para a reflexão sobre a língua, em suas várias dimensões, num contexto de envolvimento ativo e afetivo, como se a criança brincasse de “casinha” ou de “carrinho”, sentindo-se autorizada a mergulhar nesse jogo de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTHONY, Jason L., LONIGAN, Christopher J., BURGESS, Stephen R., DRISCOLL BACON, Kimberly, PHILLIPS, Beth M., & CANTOR, Brenlee G.. Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. **Journal of Experimental Child Psychology**, 82, p. 65–92, 2002.
- ANTHONY, Jason L., FRANCIS, David J. Development of phonological awareness. **American Psychological Society**, v.14, n.5, p. 255-259, 2005.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, P. 63-83.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.); BARCO, Frieda Liliana M.; FICHTNER, Marília Papaléo; REGO, Zíla Letícia Goulart P. **Era uma vez... na escola – Formando educadores para formar leitores**. 4 ed. Belo Horizonte: Formato editorial, 2007 (2ª tiragem)
- ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. **Polissemia e homonímia: uma análise comparativa à luz da lingüística moderna**. Disponível em http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_53-68.html Acesso em 03/12/2014.
- ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, Léslie P., BEFI-LOPES, Debora, LIMONGI, Suelly C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, p. 815-824, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original de 1979)
- BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.
- BARROS Anna Flávia F.; CAPELLINI, Simone A. Avaliação fonológica, de leitura e escrita em crianças com distúrbio específico de leitura. **J Bras Fonoaudiol.**; 4(14):11-9, 2003.
- BEBER, Fabiana Inês. **ISTO E AQUILO: o processo de letramento ao som da poesia**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, 2007.
- BENCKE, Diane Blank; RAMOS, Flávia Brochetto. **Leitura de poemas infantis: analisando as estratégias leitoras a partir do suporte**, 2010. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo->

[morto/edicoes anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01_04.pdf](#) acesso em: 30/07/2013

BILLOW, R. A. A cognitive developmental study of metaphor comprehension. **Developmental Psychology**, 11, p. 415-23, 1975.

BORDINI, M. da G. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.

BOWEY, Judith A. Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. **Journal of Psycholinguistic Research**, 15, p. 285-308, 1986.

BOWEY, Judith A.; TUNMER, W. E. Word awareness in children. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. **Metalinguistic awareness in children**. Berlim: Springer-Verlag, 1984.

BOWEY, Judith A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, 41, 282-299, 1986.

BOWEY, Judith A. Grammatical sensitivity: its origins and potential contribution to early reading skill. **Journal of Experimental Child psychology**, 90, p.318-343, 2005.

BRYANT, P. E., McLEAN, M., BRADLEY, L., CROSSLAND, J. Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. **Developmental Psychology**, n.26, p. 429-438, 1991.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no ensino fundamental. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 92-97, jul./set. 2010.

BUZATTO, Eliane Gisela; MARCON, Silvana Regina. Estudo da Polissemia: uma questão linguística. **Revista Língua & Literatura**, 2012 - revistas.fw.uri.br

CAGLIARI, Luiz Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: Lamprecht, Regina Ritter e Menuzzi, Sergio (org). Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.36, nº3, p.47-66, setembro, 2001

CÂNDIDO, Antônio. Estímulos da criação literária. In: **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1973..

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FLCH/USP, 1996.

CAPPARELLI, Sérgio. Poemas para crianças. 6 ed. Porto Alegre: L&PM, 2006.

CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra; Capovilla, Fernando C.. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre Desenvolvimento**, 7(37), 14-20, 1998.

CARLISLE, J. - Morphological awareness and early reading achievement. In: L. Feldman (Org.), **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 1995. p. 189-211.

CARDOSO-MARTINS, CLÁUDIA. A consciência de unidades suprasegmentares e o seu papel na aquisição da leitura. **Temas em Psicologia**, nº1, 1993, 103-111.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p. 41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **O desenvolvimento da consciência fonológica nos anos pré-escolares**. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/sep/arquivo/101.pdf> Acesso em 16 jun. 2008.

CAPELLINI, Simone A., PADULA, Niura Aparecida de Moura R., CIASCA, Sylvia M. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. **Pró-Fono**. 2004; 16(3):261-74.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo S.; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CHRISTIE, James; ROSKOS, Kathleen. Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education. In: **Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth**, edited by Dorothy Singer, Roberta Golinkoff, and Kathy Hirsh-Pasek, p. 57–73. 2006.

CIELO, Carla Aparecida. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996. 148f.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. 144f.

CLARCK, E.V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. **The Child's conception of language**. Berlim: Springer-Verlag, 1978.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 20 n. 1, p. 69-75. Jan-Abr 2004.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18 (1), p. 91-97, 2005.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da Leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. por Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOMINGUES, Cristiane L. K. **A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, 2008.

EHRI, Linnea C. Word Consciousness in readers and pre-readers. **Journal of educational Psychology**, 67, p. 204-12, 1975.

FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLORES, Onici Claro. Consciência Metapragmática. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, vol 30, nº2, p.121-137, junho, 1995.

FOWLER, A.; LIBERMAN, I. The role of phonology and orthography in morphological awareness. Em L. Feldman (Org.), **Morphological aspects of language processing** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p.157-188, 1995.

FOY, Judith G. and MANN, Virginia. Does strength of phonological representations predict phonological awareness in preschool children? **Applied Psycholinguistics**, 22, p.301-325, 2001.

FOY, Judith G. and MANN, Virginia. Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: differential effects for rhyme and phoneme awareness. **Applied Psycholinguistics**, 24, p. 59-88, 2003.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, Artmed, p.179-192, 2004.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência Fonológica: rimas e aliterações no Português Brasileiro. Porto Alegre, **Letras de Hoje**, v.132, p. 155-170, 2003.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. **Como andar sem poesia? – a leitura de poemas na educação Infantil**. 2008 – disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/568/394> acesso em: 30/07/2013

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMELL, Lisnéia B. Literatura, infância e experiência poética na escola: janela de mim. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.29, n.47, p. 7-20, jul./dez. 2004.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; Schramell, Lisnéia B. Uma experiência de leitura poética na educação infantil. Anais do 15º Congresso de Leitura no Brasil - UNICAMP – Campinas – BR, 5 a 8 de julho de 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FronckowiakAngelaCogo.htm Acesso em 30/07/2013

GERMANO, Gisele D., PINHEIRO, Fábio H., CAPELLINI, Simone. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. **Rev. CEFAC**. 2009 Abr-Jun; 11(2):213-220

GERMANO, Gisele D. **Eficácia do programa de remediação fonológica Play On em crianças com dislexia do desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado. Marília (SP): Universidade Estadual Paulista; 2008.

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry, RUDELL, Robert. **Theoretical models and process of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1976.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.26, p.9-43, dez/1991.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria – avaliação – reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.

GOMBERT, Jean Emile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. Anais [recurso eletrônico] / **Congresso Internacional de Leitura e Literatura**

Infantil e Juvenil; coord. Vera Teixeira de Aguiar – Porto Alegre, PUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/ficha.JPG> acesso em 13/07/2013

GOSWAMI, Usha. Phonology, reading and reading difficulties. In: HALL, Kathy; GOSWAMI, Usha; HARRISON, Colin; ELLIS, Sue; SOLER, Janet. **Interdisciplinary perspectives on learning to read – culture, cognition and pedagogy**. London: Routledge, 2010.

GUIMARÃES, Sandra Regina K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.

HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins. “**É que a gente não sabe o significado**”: **Homófonos não homógrafos**. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HEINIG, Otília Lizete de oliveira Martins. Alfabetização e letramento no cenário escolar: compreensões de gestores educacionais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 509-540, jul./dez. 2010 disponível: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

HERBERTZ, Dirce Hechler; VITÓRIA, Maria Inês Corte. A literatura na infância. **II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos**. Porto Alegre: UFRGS, agosto/2014 Disponível em:

http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1404476237_ARQUIVO_ALITERATURANAINFANCIA.pdf acesso em 09/11/2014

JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d].

JOHNSON, James. Play and Early Literacy Development Comments on Christie and Roskos. **Encyclopedia on Early Childhood Development**, 2010 – disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/JohnsonANGxp.pdf>

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KETZER, Solange M., PEREIRA, Vera W. Poesia e alfabetização aos seis anos. Em Trevisan, Albino et al. **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in A. B. Kleiman (org.). **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, 3.^a reimpressão - 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KOLINSKY, R. L'émergence des habilités métalinguistiques. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 6, p. 379-404, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LOBATO, Monteiro. **Mundo da Lua**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

MAGNUSSON, Eva. Consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos. In: Yavas, Mehmet. S. (org.). **Desvios fonológicos em crianças – teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.109-148, 1990.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia D. Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, p.125-145, 1997.

MANN, Virginia. **Celebrating challenges of the future, learning from the past: how language is a key to the reading puzzle**. Monograph: Women Administrators Conference, 2005.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, Jean Emile. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.) **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 105-122.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? - **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português, in N. B. Bastos (org.). **Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino**. São Paulo, EDUC, p. 101-119. , 1998.

McCLELLAND, James; RUMELHART, David. An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. **Psychological Review**, Vol 88(5), Sep 1981, p. 375-407. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375> acesso em 30/07/2012.

MEIER, Marcos. **Neuropsicologia, Moisés e Feuerstein: uma abordagem multidisciplinar da mediação da aprendizagem**. São Paulo: CEMEP – In.: Revista Educação Marista Ano 2 nº 4, 2002.

MELO, Lélia Erbolato (org). **Tópicos de Psicolinguística Aplicada**. 3 ed., São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

MOOJEN, Sônia e col. **CONFIAS: consciência fonológica – instrumento de avaliação sequencial**. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Por: Álvaro Lorenciani. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./mar. 2009

NAGY, William; BERNINGER, Virginia; ABBOT, R. Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade and at risk fourth-grade writers. **Journal of educational psychology**, 95(4), p.730-742, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Clareth Bispo de. A metáfora e a leitura de poesias em contexto escolar. Juiz de Fora: **Veredas**, revista de estudos linguísticos, v. 4, n. 1 p., 129 a 148, 2000.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças: um depoimento**. São Paulo: Giordano, 1996. p. 24-25.

PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Aprendizado da Leitura – ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, Universidade do Sul de Santa Catarina. Out, 2010.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual**. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

PINTO, Maria da Graça Castro. Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, volume 15, nº2, p. 95-123, 2002.

PINTO, Maria da Graça Castro. O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos. **Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas**, II Série, vol. XXII, Porto, p. 337-372, 2005.

PINTO, Maria da Graça Castro. Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. In: Lamprecht, Regina Ritter e Menuzzi, Sergio (org). Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.36, nº3, p.15-46, setembro, 2010.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica lexical. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PRATT, C.; TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. **Journal of Child Language**, 11, p. 129-41, 1984.

PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004.

RAMOS, Norma Suely Campos. **Consciência Fonológica no Português do Brasil: descrição e análise de cinco testes**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, 2005.

REGO, Lúcia Lins B. **Literatura infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1995.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. Alfabetização, letramento e experiência poética: a seriedade da alegria. In: FERREIRA, V. S. (Org.). **Infância e linguagem escrita: práticas docentes**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula; PEREIRA, Vera Wannmacher. A escrita da frase na alfabetização: o papel da consciência sintática. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 44-60, jul. dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo> - Acesso em 01/09/2014.

RONDAL, Jean-Adolphe; PUYUELO, Miguel. **Manual de Desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom. **American Journal of Play**, fall, p. 205-224, 2011.

RUEDA, Mercedes I. Adquisición el conocimiento fonológico. In: RUEDA, Mercedes I. **La lectura: adquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amaurú Ediciones, 1995.

SACONNI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática: Teoria e Prática**. São Paulo: Atual, 1995.

SANCHEZ, Sandra. **Elaboração de Projeto e Instrumentos da pesquisa em educação**. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/...1/Sandra/ElaboracaoPesquisaQualitativa.ppt - Acesso em 01/07/2013

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luíza G.P. **Distúrbios da Leitura e Escrita – Teoria e Prática**. São Paulo: Manole, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XX: 113-124. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Repensando as relações entre alfabetização e cognição. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan M.; PEREIRA, Vera W. (orgs.) **Alfabetização e Cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SILVA, Maurício. **Poesia infantil contemporânea: dimensão linguística e imaginário infantil**. Imaginário – USP, vol. 12, n. 13, p. 359-380, 2006.

SILVA, Ana Cláudia Mendes da; COSTA, Sueli Silva Gorricho. A poesia como recurso de desenvolvimento do Universo cultural e criativo da criança. **Nucleus**, v. 5, n. 1, abr. 2008, p. 48-72.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse. **Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância** – Textos de apoio para educadores da infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, 2008.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, nº 25, p. 5-17, 2004.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 2003, pp. 537-546.

SPINILLO, Alina Galvão e MAHON, Erika da Rocha Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 463-471, 2007. Disponível em www.scielo.br/prc acesso em 21/08/2011

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: Itatiaia: 2002.

TREVISAN, Armindo. **A poesia: uma iniciação à leitura poética**. 2.ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal da Cultura, Uniprom, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A.; GRIEVE, R. The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. **Journal of Psycholinguistic Research**, 12, p. 567-94, 1983.

TUNMER, W. E.; GRIEVE, Syntatic awareness in children. In: TUNMER, W. E., PRATT, C., HERRIMAN, M. L. **Metalinguistic awareness in children**. Berlim: Springer-Verlag, 1984.

VAN KLEECK, A. Metalinguistic skills: cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In: WALLACH, G. P., BUTLER, K. G. **Language learning disabilities in school-age children**. Baltimore: MD: Williams & Wilkins, 1984.

VOLOSHINOV, V.N./BAKHTIN, M.M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte – ensaio sobre poética sociológica**. Rússia, Revista Zvezda nº6 - trad. por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik (Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics – New York, Academic Press, 1976).

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.

WOLFF, Clarice Lehen. **Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFF, Clarice Lehen; NAZARI, Gracielle. A importância da oralidade no processo de alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre v.2, n.1, p. 167, julho 2009.

WOLFF, Clarice Lehen. Como a psicolinguística pode auxiliar no processo de alfabetização: interlocução entre conceitos e práticas da educação. In: PEREIRA, Vera Wanmacher e col. **Compreensão e Processamento da leitura: estudos em perspectiva psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.39-55, 2014. Disponível em:

<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrEbook> acesso em 18/11/2014

ZAPPONE, Mirian H. Y. A leitura de poesia na escola. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o ensino de literatura**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 8 ed. São Paulo: Global, 1994.

**APÊNDICE A - Amostra de transcrição de oficina a partir da gravação em vídeo
(oficina 1)**

TRANSCRIÇÃO DA OFICINA 1 – 27/06/2013 – POESIA: COISAS ESQUISITAS – Elias José

Quando expliquei que as oficinas seriam sobre poesias, as crianças começaram a comentar sobre as poesias que conheciam, e So falou um verso (difícil de entender na transcrição; somente um trecho: PROCURAR UMA FLOR PARA O MEU AMOR).

Gi: Foi a Ma (colega) que me ensinou.

Cla: Olha que legal!!!

Gi: (aponta Ma, e logo emenda outro verso) - (???parte inaudível) ANA MARIA CAIU DA pia(???)
PANELA NO FOGO, BARRIGA VAZIA!).

Cla: Que legal!!!! E o que que vocês acharam que sempre tem nessas poesias? Que que a gente ouve e diz assim: “isso é uma poesia”?

So: (salta e diz) - rima!

Cla: (confirmando) - Rima... e o que que é rimar?

(todos falam juntos. Combino de novo para levantarem o braço e cada um falar na sua vez)

Gui: “a bola tegada e o fogo gãnde”.

Cla: repito para me certificar – a bola pesada e o fogo grande?

Gui confirma, com a cabeça.

Cla: faltou uma rima aí... acho que faltou um pedacinho... pensa um pouquinho mais, Gui, pra tu achar o pedacinho que faltou, tá? Faltou alguma coisa...

Gui: olhou para mim e fez que sim com a cabeça.

Cla: Ge (olho para ela), o que que tu acha que é uma poesia, uma rima?

Ge: uma rima é quando faz uma parte igual no fim ou no começa.

Cla: ah... No fim ou no começo?... Será que no começa também é rima?...

(Ma levanta o braço para falar)

Cla: então me dá um exemplo... como é que pode ser no começa?...

AM: tipo assim!

Cla: tipo assim, como?...

AM: O óculos do vovô caiu no cocô; o vovô fez cocô... eeeee.... (pensa) chutou o...

aluno: (opina) - o cocô!

AM: não... E chutou... (retoma) e chutou oooo.... (pensa)

Colega: o urubu!

Cla: o Antenor! (riram)

AM: NÃO! (enfático) E chutou o urubu!

Cla: “urubu” rimou com aquele outro? (para o grupo)

Alguns responderam: não... (Gi foi uma delas)

Cla: o que faltou para rimar? Vocês têm outra palavra para rimar?

Ma logo levantou a mão.

AM: “O óculos do vovô caiu no cocô

O vovô fez cocô e

Puxou o urubu” (reformula o verbo)

(Gi faz que “não”, com a cabeça...)

Cla: e aí?... O que a gente poderia colocar ali para rimar esse pedacinho do urubu? // Porque o “urubu” terminou com U.

(alguns repetem: U, U,...)

Cla: e como é que terminou o outro?... do “cocô” e do “vovô” (prolongo o O).

menino diz: cocô!

Cla: Oh, aqui tem outra palavra para rimar com essa! (Ma estava com o braço levantado)

Ma: fala outro verso – Batatinha quando... não! (leva a mão à frente da boca)

Cla: encorajo que continue – Isso! Batatinha quando nasce...

Ma: (segue) se esparrama pelo chão.

A menina quando dorme

Põe a mão no coração!

(marca o ritmo da poesia com as duas mãos para cima e para baixo)

(So seguiu falando baixinho, junto, o poema)

Cla: Isso! E o que rimou nessa?

So: a batatinha quando nasce, bota a mão no coração.

Cla: será?!...

Gi: pelo chão! Se esparrama pelo chão! (caminha e abre os braços) Coração! (lança o pé para a frente, num pulinho)

Cla: e coração! (ênfasis o final)

E o que que rimou ali no Chão e coração? O que que tem parecido ali?...

Geovana: porque no fim é igual pros dois.

Cla: qual som é igual, Geovana?

Ge: chão!

TL: chã, chã, chã... só a letra que é diferente para acompanhar.

Cla: isso aí!

JG: (traz um verso que conhece) –

Quando eu era pequeno

Minha mãe me dava leite

Agora que eu cresci

Minha mãe me dá porrete.

(So e Ma, ao seu lado, riram)

Cla: vocês ouviram essa? (ele havia falado baixinho, já que estava perto de mim). Explico: essa é uma parlenda. Todo mundo diz isso e a gente não sabe qual é o autor... então, vamos ouvir de novo. Como é mesmo teu nome? (pergunto ao aluno e ele me responde) João Gabriel vai dizer . Ouçam bem que essa aqui é engraçada! Vamos lá!

JG: (falou mais forte)

Quando eu era criança (*mudou – e não era a palavra que rima... estas ele manteve*)

Minha mãe me dava leite

Agora que eu cresci

Minha mãe me dá porrete.

So: que é porrete?

Cla: (explico com gesto associado – braço no gesto de bater forte) é pá-pá-pá.

(vários riem depois dessa explicação) – *(pelo jeito a dúvida era de mais gente...)*

Cla: Gente...

Nic: (pediu para falar, já falando...) (parte ininteligível) “que cola os ferros”.

Cla: “que cola os ferros”?... mas isso é da rima? (não compreendi o que ela quis dizer)

Nic: afirma com a cabeça; segura as mãos.

Cla: como é que é isso, então?

AM: (atropela falando; fala alto e rouco) “Quando o ferro se junta, o meteoro se bomba...” *(logo pensou em fazer verso e rimar, ao seu jeito)*

Cla: nossa... e essa rimou, “quando o ferro se junta, o meteoro se bomba?” Eu acho que faltou alguma coisa ali... “e eu caí na lombal”, sugiro. - Aí dá, né! Agora rimou! Fizemos um versinho...

Alguns: é...

Cla: (para AM, pois não parecia satisfeito ainda...) - Diz o início, que aí eu completo... “Quando o ferro se junta...”

AM: e... //

Cla: (repito o verso anterior criado) – o meteoro se bomba e eu caí na lombal... (na repetição, a rima volta ao verso completo, para ver se faz sentido)

(risos)

Ed: (levantou a mão e disse, timidamente) – “sora”...

Cla: o que que rimou aí? (a pergunta ainda era para todos, pois não tinha ouvido Eduardo)

Ge e So: a bomba e a lombal!

Cla: e que pedacinho que é igual?

Alunos: (repetem) - lombal e bomba...

(o agito estava grande, então retomei para trazer a poesia a ser trabalhada)

Cla: bom, gente, eu vi que vocês também gostam de poesia.

Ed: eu tenho uma rima...

Cla: tu também tem uma? Então vamos ouvir só mais a tua para depois eu poder apresentar a minha poesia de hoje, tá bom? (estava com o cartaz com a poesia na mão, virado ainda) Vamos lá...

Ed: O meteoro caiu do céu, as pessoas fugiram, ãh, o meteoro (sacode a cabeça e repete), o meteoro ele foi (baixa a cabeça e mexe na mão) . Mas daí... (fecha as mãos entre as pernas e diz) – Eu não sei... (sorri)

Cla: vamos ajudar o Eduardo?

AM: O meteoro caiu no chão

As pessoas descobriram

O meteoro subiu

A pessoa, as pessoas (retoma), se...

Aluno: (completa) - se sumiu!

Cla: (repito, com ar de estranheza) – “as pessoas se sumiu”?... (ênfase a concordância de número) – será que dá?...

Colega: “as pessoas se sumiu...”

Isa: “as pessoas se partiu!” (retomou a ideia do colega, enfatizando o final da palavra – rima da sílaba)

Cla: (ainda repito com ar de estranheza) “as pessoas se partiu”?... Mas a gente diz assim: as pessoasssss se partiu?

Colega: se...

Cla: daí não seria “se partiram”? “as pessoas se sumiram”?... Por que são muitas pessoassss? (dou ênfase)

(alguns riram)

Cla: que que vocês acham?...

TL: é, porque elas se espalham e não sabem o lugar, e só volta pra casa, então; isso é que eles, elas, tão perdidos... (fixou-se no aspecto semântico)

Cla: mas eu digo assim, oh, que vocês falaram “as pessoassss”. Quando a gente fala “as pessoas”, como é que fica?...

Ma: as pessoas ficam (ênfata) a toas.

Cla: ficam, somem,... né?

Ge: sora, também tenho uma, sora!

(barulheira na sala)

Cla: gente, é que eu combinei que depois do Ed eu ia apresentar a poesia que eu trouxe hoje.

Aluna: depois eu posso falar?

Cla: depois pode, claro. (explico novamente o que faremos). Eu vou vir aqui na turminha de vocês todas as quintas-feiras nesse horário, para a gente poder trabalhar poesias, tá? / Vocês acham que vocês aprendem com poesias?...

Ge: a minha mãe me ensina um monte!

Cla: que coisa boa isso da tua mãe! Ela gosta também, é?

Gui: o meu pai “te” um monte! (te > ou é “lê”, ou é “tem”)

Cla: e vocês acham que aprender poesia ajuda a escrever?

SIM!!!! (vários falaram)

Cla: é, em que que ajuda a escrever?

Ge: ajuda pra aprender mais palavras.

Cla: aprender mais palavras diferentes? Como é que a gente aprende mais palavras diferentes com poesia?

Ge: juntando uma palavrinha com a outra.

Cla: assenti com a cabeça.

Cla: então... hoje eu trouxe uma poesia que se chama assim: “COISAS ESQUISITAS” (li pausadamente para eles)// Que que são coisas esquisitas?...

So: que a gente não sabe o que que é.

Cla: não sabe o que é?... (meneio a cabeça, em dúvida) Que mais pode ser esquisito?

Isa: coisa que pode ser estranha...

Cla: pode ser estranho; vocês concordam?

(vários falam ao mesmo tempo; movimentação de cerca de 5 alunos em minha direção para falar)

Cla: que que é uma coisa “estranha”? / é uma coisa... que a gente vê todo dia?

AM: é uma coisa diferente de todas as outras coisas.

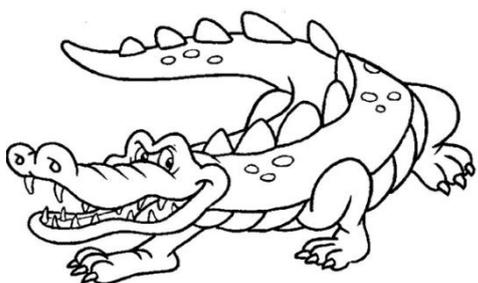
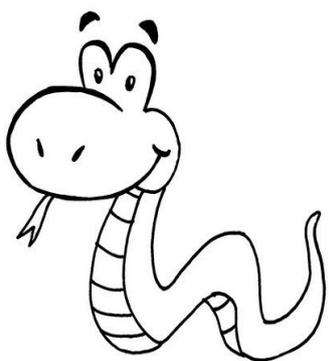
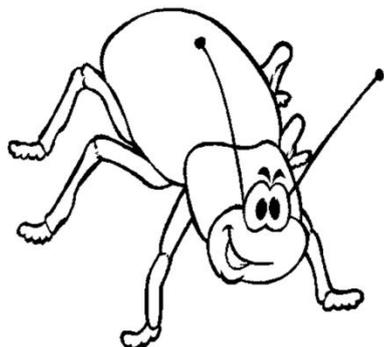
Cla: muito bom!

TL: /pofi/ (chama bem atenção para eu ouvi-lo) - /aleya kololida/, é diferente...

(... SEGUE)

(TEMPO TOTAL DE OFICINA: 42 MINUTOS)

FIGURAS UTILIZADAS NA OFICINA (COLADAS EM PALITO GRANDE, TIPO FANTOCHE):



APÊNDICE B - Planejamento das oficinas de Poesia e consciência fonológica

OFICINA 1 – DATA 27/06/2013

- **Texto:** **COISAS ESQUISITAS**, de Elias José

EU VI A BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASA E VOOU.

EU VI A ABELHA
NO NARIZ DA VOVÓ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ.

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TITIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E RIA, RIA.

EU VI O JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA QUADRO DE PAREDE.

- **Material utilizado:** poesia impressa e colada em papel cartaz colorido; bichos da poesia impressos e colados em palitos de churrasco, como fantoches. (incluir: folhas impressas com a poesia para as crianças colarem no caderno de aula – usar letra bastão).

- **Planejamento:**

- sentar em roda.
- apresentar a proposta da oficina, de brincarmos com poesias.
- apresentar a poesia, disponibilizando o cartaz com o texto escrito, sem interrupções.
- retomar o texto, com apoio das figuras dos bichos, para que as crianças auxiliem a completar os versos.
- ler novamente o texto e convidar as crianças a baterem palmas quando ouvirem que as palavras rimam.
- Descobrir rimas para os bichos da poesia:

BARATA: batata, bata, lata, sucata,...

ABELHA: parelha, coelha, sobancelha, telha, vermelha,...

COBRA: obra, sobra, manobra, dobra,...

JACARÉ: chulé, chalé, picolé, sacolé,...

- propor questões a partir destes nomes de bichos:

* qual desses começa com o som do “j”?

* qual desses começa com o som do /k/?

* quais terminam com /a/?

- Combinar retorno na outra semana!

OFICINA 2 – texto: Coisas Esquisitas - 04/07/2013

- **Planejamento da oficina:**

- Continuação da exploração do poema Coisas Esquisitas, de Elias José.
- Retomar o texto trabalhado no outro encontro, reavivando sua estrutura, sonoridade e sentidos.

- Descobrir som inicial e final dos nomes dos bichos da poesia (barata, abelha, cobra, jacaré).
- Apresentar poesias feitas por mim, com inspiração na poesia “Coisas Esquisitas”:

“Eu vi o urso

Deitado na grama

O peludo não me atacou

Porque estava de cama!”

“Eu vi a borboleta

Cheirando cada flor

A borboleta voou, voou,

Não pousou, pois foi atrás de seu amor!”

“Eu vi a formiga

Na perna do tio

Assim que ela me viu

Correu e riu!”

- Propor o trabalho de criação e escrita de poesias, sobre os bichos sugeridos aos grupos, de até quatro alunos. Como temática para elaborar a poesia, serão fornecidos nomes de outros bichos, escritos em tira de papel, com o artigo sinalizando o gênero e marcando o espaço entre as duas palavras:

A OVELHA

O PASSARINHO

A BALEIA

O LEÃO

O GATO

- Incentivar que as crianças leiam suas poesias para o grupo.

A seguir, os textos resultantes desta atividade, sendo apresentados: o texto como lido por eles, com correção ortográfica, e, após, com sua escrita original.

GRUPO 1: Isa, Gui, Mi

Bicho: O LEÃO

Poesia 1:

O LEÃO PULOU

DO AVIÃO

E SE QUEBROU

NO PASTELÃO

Escrita original do grupo:

OLEÃO-PULOU

DO AVIEÃO

É SIQUE BROU

NO PASTELÃO**Poesia 2:**

**A BORBOLETA POUSOU NO NARIZ DO LEÃO
E O LEÃO SAIU CORRENDO DO DO DO DO
ATÉ SAIR NO JAPÃO ão ão ão ão ão ão**

Escrita original do grupo – Isa:

**ABORBOLETA POUSOU NONARIS DO LEÃO
É O LEÃO SAIU COREDO DO DO DO DO
A TE SAIR NO JAPÃO ão ão ão ão ão ão**

GRUPO 2: Bru, Soph, Luc, Da**Bicho: O GATO****Poesia 1 (Bru):**

**O GATO PERTO DO VOVÔ
ELE MIOU, MAS NÃO BERROU!**

Escrita original do grupo – Bru:

**OGATO PE RTOU DOVOVO
ELIMIO MAS NABERO**

Poesia 2 (Soph):

**O GATO NO PÉ DO VOVÔ
SENTIU CHULÉ
E DESMAIOU.**

Escrita original do grupo – Soph:

**OGATO LOPE DUVOVO
SENTIU – CHULÉ
E DESMAIOU.**

Poesia 3 (Luc):

**O PAPAGAIO VIU UMA MAÇÃ
AÍ COMEU E MORREU.**

Escrita original do grupo – Luc:

O PAPA GAI0Vi01 (terminou o espaço da folha)

MAS ã iCOME U iMORU

Poesia 4 (Lucas):

**O PORCO VIU UMA ABÓBORA E COMEU
E VIU O ROMEU!**

Escrita original do grupo – Luc:

**O PORC OVi 1 A BOBURA i COMEU
ROMEU**

(na hora de escrever não registrou a parte oralmente enunciada: e viu o Romeu)

Poesia 5 (Da): não concluiu

O GATO E O PORCO NA CABEÇA DO VOVÔ

Escrita original do grupo – Da:

O GATOEPOCO CABESADOVOVO

GRUPO 3: Ge, AM, JG, Nic.

Bicho: A BALEIA

Poesia:

**A BALEIA NÃO USA MEIA
ELA É MUITO CHEIA
E TEM A CARA FEIA.**

Escrita original do grupo (relatora – Ge):

**A BALEiA NÃO USA MEiA
ELA É MUiTO CHEiA
E TEM A CARA FEiA.**

GRUPO 4: So, TL, Art, Ma

Bicho: O PASSARINHO

Poesia:

**O PASSARINHO FOI NO NINHO
E COLOCOU DOIS OVINHOS
ELE CHOCOU E NASCEU**

O LINDO FILHOTINHO
 CRESCEU FORTINHO E
 NA SUA MÃE DEU BEIJINHO.

Escrita original do grupo (relatora: Ma):

O PASSARINHOFOINOENINHO
 ECOLOCOU DOIS OVINHOS
 ELECHOCOUI NACEO
 OLINDOFILOTINHO
 CRECEUFORTINHOE
 NASUAMÃEDEUBEIJINHO.

(obs.: “J” espelhado)

GRUPO 5: Ed, Ta, Rafa, Gi

Bicho: A OVELHA

Poesia:

A OVELHA IMITA A ABELHA
 E A ABELHA GOSTA DE PICAR A ORELHA
 NA CABEÇA DO VOVÔ
 A ABELHA POUSOU
 DEPOIS QUE ELA PICOU
 BATEU ASAS E VOOU
 O VOVÔ SE ASSUSTOU
 MAS NÃO DOEU NADA
 PORQUE ERA UMA PICADINHA DE NADA
 E A OVELHA FOI EMBORA PORQUE TEM CATAPORA.

Escrita original do grupo (relatora: Gi):

A OVELHA IMITA A ABELHA
 E A ABELHA GOSTA DE PICAR A ORELHA
 NA CABESA DO VOVÔ
 A ABELHA POUSOU
 DEPOIS QUE ELA PICOU
 BATEU ASAS E VOOU
 O VOVÔ SE ASUSTOU
 MAS NÃO DOEU NADA
 POR QUE ERA UMA PICADINHA DE NADA
 E A OVELHA FOI EM BORA POR QUE TEM CATA PORA

OFICINA 3 – 12/07/2013

- **Texto** : O LEÃO, de Marina Colasanti

O LEÃO É CONHECIDO
 COMO REI DOS ANIMAIS
 TAÍ UM CARA SABIDO!
 O MÁXIMO QUE ELE FAZ
 É PASSAR O DIA À TOA
 ENQUANTO QUEM CAÇA...
 É A LEOA.

- Planejamento da oficina:

- sentar em roda na sala de aula, no chão;
- propor a motivação: quem é o rei dos animais? Por quê?... Conversar sobre isso, destacando a força do leão;
- leitura da poesia do leão;
- explorar o vocabulário e a compreensão da poesia;
- identificar as rimas e as semelhanças entre as palavras;
- fazer eco onde percebemos as rimas (eco na selva);
- fazer eco com os nomes de alguns dos alunos;
- recitar a poesia como leão brabo e depois como leão manso;
- Refletir: que outros bichos têm na selva? Propor desafio de descobrirem alguns desses animais a partir das pistas:
 - o que rima com GARRAFA - *girafa*
 - o que rima com ELEGANTE - *elefante*
 - o que começa com /ze/ - *zebra*
 - o que começa com /Ri/ - *rinoceronte*
 - o que rima com BURACO – *macaco*
 - o que começa com HI e termina com MO- *hipopótamo*
 - o que começa com /ko/ e rima com DOBRA – *cobra*
- fazer o registro escrito dos nomes dos animais no quadro-negro.

OFICINA 4 – O Leão - 19/07/2013

- Planejamento da oficina:

- dar continuidade à exploração do poema do Leão, de Marina Colasanti.
- Retomar a poesia, e incentivar que a apresentem também, como leão brabo e leão mansinho.
- Lembrar os bichos encontrados na selva: girafa; elefante; zebra; rinoceronte; macaco; hipopótamo; cobra. Trabalhar sonoridade do /s/ e do /z/, sentindo sua vibração no pescoço quando este som tem vozeamento, no /z/.
- Brincar em roda, de “batata-quente”: um joga a bola para o outro e quem recebe a bola precisa dizer o nome de um bicho selvagem e os colegas fazem o ECO.

- Atividade escrita: continuar a poesia da Marina Colasanti, com mais um versinho, em duplas, como segue:

O LEÃO

Marina Colasanti

O LEÃO É CONHECIDO
 COMO REI DOS ANIMAIS
 TAÍ UM CARA SABIDO!
 O MÁXIMO QUE ELE FAZ
 É PASSAR O DIA À TOA
 ENQUANTO QUEM CAÇA...
 É A LEOA.

(VAMOS CONTINUAR A POESIA?)

A LEOA FOI CAÇAR

- Na parte escrita, além da criação, gostaram de pintar a ilustração do leão colocada na folha. Tivemos os seguintes registros escritos: A LEOA FOI CAÇAR...

- 1) Luc e Bru:
 UM ALCE
 AÍ ELA FOI PRA CASA TOMAR UM AR.
- 2) TL e So:
 MAS NÃO SABE PESCAR
 CAÇOU A COBRA
 E COZINHOU
 E FESTEJOU.
- 3) AM e Nic:
 DEPOIS FOI DESCANSAR.
- 4) Ta. e Ed:
 MAS NÃO FOI "OMARAR"
- 5) Ge e JG:
 MAS NÃO SABE NADAR
 E FOI PESCAR
- 6) Soph e Gui:
 E ELA SE CASOU COM UM BICHO QUE SABE ATIRAR
- 7) Da e Rafa:
 VACA E PORCO
 E DEPOIS FOI PRA CASA DESCANSAR.
- 8) Jú e Isa:
 E O LEÃO FOI SE ESPREGUIÇAR
 PARA ESPERAR A COMIDA.
- 9) Mi e Ma
 URSO, MACACO,
 LEÃO, TAMANDUÁ.
 (escrita espalhada na folha; ordem incerta; fizeram muitos desenhos)

OFICINA 5 – 22/08/2013**Texto: AS BORBOLETAS – Vinícius de Moraes****1) AS BORBOLETAS**

Vinícius de Moraes

BRANCAS
 AZUIS
 AMARELAS
 E PRETAS
 BRINCAM
 NA LUZ
 AS BELAS
 BORBOLETAS

BORBOLETAS BRANCAS
 SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS
 GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHAS
 SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...

OH, QUE ESCURIDÃO!

2) Atividades a partir da poesia:

- motivação: bichinho colorido que voa... começa com BOR...
- que cores de borboletas conhecem/já viram?
- borboletas gostam de luz ou da escuridão?... Vemos borboletas voando à noite?... De que tipo de lugar as borboletas gostam?
- vamos à poesia! Ler o texto.
- Na releitura: espichar os sons finais das palavras finais dos versos: brancassssss, azuissssss, amarelasssss, e pretasssss, brincammmmm...
- que letras correspondem a esses sons espichados? S/Z/M/O.
- Perceberam que temos bastante palavras com AS? Quais são elas?...
- Vamos transformar tudo que termina ou tem AS em OS... como vão ficar AS BORBOLETAS? > OS BORBOLETOS!

BRANCOS

AZUIS

AMARELOS

E PRETOS...

- Vamos procurar palavras grandes na poesia, com bastante pedacinhos?... quais são as maiores? Borboletas, escuridão, amarelinhas, bonitinhas – identificar o número de sílabas e qual é a maior palavra.
- e que palavras bem pequeninhas temos aí?... E, AS, NA, são, tão.
- identificar palavras que começam por B.
- quais são as duas palavras iguais, que só tem a primeira letra diferente?...

- Vamos desenhar, pintar e recortar borboletas para um painel? Cada um terá sua borboleta, da cor que escolher.

OFICINA 6 - AS BORBOLETAS – PARTE 2 – 29/08/2014

Planejamento:

ATIVIDADES DE ESCRITA E LEITURA

- retomar a poesia.
- identificar as palavras que começam com /b/.
- identificar as palavras que trocam somente o início (franca/branca).
- cores: brancas, amarelas, azuis e pretas. Como a poesia diz que elas SÃO?

BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS

Ou do que GOSTAM?

BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.

- novas cores para criarmos como elas são:

BORBOLETAS _____

SÃO _____

VERMELHAS MARRONS LARANJAS VERDES LILASES ROXAS ROSAS
LISTRADAS POÁS COLORIDAS RAJADAS CINZENTAS

Oficina 7 – 03/10/2013

Texto: O Pato, de Elias José

O PATO - Elias José

O PATO PERTO DA PORTA

O PATO PERTO DA PIA

O PATO LONGE DA PATA

O PATO PIA QUE PIA

O PATO LONGE DA PORTA

O PATO LONGE DA PIA

O PATO PERTO DA PATA

É UM PATO QUE NEM PIA

PLANEJAMENTO:

PARTE 1

- Essa poesia de hoje vai falar sobre um bichinho que começa com a mesma sílaba de **PAPEL** e termina com a mesma sílaba que termina **PRATO**. Quem é?

- Vamos ouvir o que a poesia diz do pato?

- Agora, vou repetir usando só a primeira sílaba das palavras e vocês completam!

O PA_ PER_ DA POR_

O PA_ PER_ DA PI_

O PA_ LON_ DA PA_

O PA_ PI_ QUE PI_

O PA_ LON_ DA POR_

O PA_ LON_ DA PI_

O PA_ PER_ DA PA_

É UM PA_ QUE NEM PI_

- essa poesia brinca com longe/perto... Quando o pato nem pia? Quando está longe ou perto da pata? Por quê?...

- Qual é o som/letra que se repete bastante no início das palavras da poesia? Esse poeta trabalhou mais com o início das palavras iguais e menos preocupado com a rima. Usou palavras pequenas, de duas sílabas, para combinar melhor as palavras. Vamos escrever poesias que repetem bastante o som inicial das palavras?

Eu vou brincar com algumas:

O SAPO SAIU SAMBANDO

A CIGARRA SE JUNTOU AO SAPO

O SIRI SE SACUDIU TODO

E SAMBARAM ATÉ O SOL NASCER!

O GATO GOSTOU DA GATA

GATA GRACIOSA E GULOSA

GOSTOU DO GATO GRANDE E GORDO

E GANHARAM GATINHOS GRACIOSOS E GORDINHOS!

OFICINA 8 – O PATO - PARTE 2 – 31/10/2013

- retomar a poesia do Pato (Elias José) com as crianças, dizendo o texto, e em seguida completando as sílabas, conforme proposto na oficina anterior.

- fazer mais uma rodada de palavras por som inicial, passando a “batata-quente”, a partir de nomes de animais, onde um aluno fale o nome de um animal e o outro aluno responda com outra palavra que comece com o mesmo som deste (exemplo: cavalo > careca; urso > humano; formiga > faceira; foca > feliz; gato > gordo).

- em duplas, escrever duas palavras ou pequenas frases onde se repita o primeiro som das palavras, como na poesia, na música e nos trava-línguas que trabalharam em aula. A palavra disparadora da atividade é o nome de um animal distribuído para a dupla de alunos, ao acaso. Podem desenhar.

ANIMAIS:

ARANHA	URSO	ABELHA	VACA	BOI	SAPO
BÚFALO	TARTARUGA	COELHO	CAVALO	ELEFANTE	
FOCA	GALINHA	JACARÉ	LAGARTIXA	MORCEGO	
OVELHA	RATO				

OFICINA 9 – 21/11/2013 - OS PINTINHOS – trabalho de recepção e produção no mesmo dia

- **Planejamento:**

OS PINTINHOS - Tatiana Belinky

O PRIMEIRO PINTINHO PIOUS
 COM ÁGUA NA BOCA:
 EU QUERIA ENCONTRAR
 UMA GORDA MINHOCA!

O SEGUNDO PIOUS
 COM CARA ENJOADINHA:
 EU QUERIA ENCONTRAR
 UMA LESMA FOFINHA!

O TERCEIRO PIOUS
 COM TREJEITO TROMBUDO:
 EU QUERIA ACHAR
 UM BOM VERME POLPUDO!

O QUARTO PIOUS
 COM A VOZ BEM FININHA:
 EU QUERIA ENCONTRAR
 UMA VERDE FOLHINHA!

E O QUINTO PINTINHO PIOUS,
 DE AFOGADILHO:
 EU QUERIA ENCONTRAR
 UM OU DOIS GRÃOS DE MILHO!

ENTÃO DISSE A GALINHA,
 SUA MÃE, A RALHAR:
 SE QUISSER COMER
 VENHAM TODOS CISCAR!

- Retomar o texto:

* completar os versos com o que os pintinhos queriam comer, da forma como diz na poesia: com água na boca, com cara enjoadinha, com trejeito trombudo, com voz fininha, de afogadilho; depois o que a galinha diz, ralhando...

* fazer eco nas rimas

- Exploração do texto:

* quantos pintinhos são?... (explorar questão de ela não repetir sempre a palavra pintinho, pois fala no primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto,... - é quando a gente conta alguma coisa do mesmo tipo) – colocar na ordem os pintinhos (fazer desenhos).

* que versinho ela repete bastante no texto? “eu queria encontrar/achar”/ o que todos os pintinhos fazem? Piam...

* vamos ver as rimas:

- 1) água na boca / gorda minhoca
- 2) cara enjoadinha / lesma fofinha
- 3) trejeito trombudo / verme polpudo
- 4) voz bem fininha / verde folhinha
- 5) de afogadilho / um ou dois grãos de milho

Combina o que foi dito? Por quê?

Poderia ser:

Água na boca / fininha minhoca
 Cara enjoadinha / lesma esmagadinha
 Trejeito trombudo / verme felpudo
 Voz bem fininha / imensa folhinha
 De afogadilho / um pote de sucrilho?

- Por que a galinha ralhou?

CARTAZ:

PINTINHO:

BONITINHO – FOFINHO – AMARELINHO – PEQUENININHO – ATRAPALHADINHO

GALINHA:

BONITINHA – MAGRINHA – GORDINHA – GRANDINHA – LISTRADINHA – RAPIDINHA – ESPERTINHA

Releitura com frases modificadas:

O PINTINHO PIOU PRIMEIRO

COM BOCA NA ÁGUA:

EU QUERIA ENCONTRAR

GORDA UMA MINHOCA!

PIOU O SEGUNDO

ENJOADINHA COM CARA:

EU ENCONTRAR QUERIA

LESMA UMA FOFINHA!

O TERCEIRO PIOU

TROMBUDO COM TREJEITO:

EU QUERIA ACHAR

BOM VERME UM POLPUDO!

QUARTO O PIOU

BEM COM A VOZ FININHA:

EU QUERIA ENCONTRAR

VERDE UMA FOLHINHA!

E O QUINTO PINTINHO PIOU,
 DE AFOGADILHO:
 EU QUERIA ENCONTRAR
 MILHO DE UM OU DOIS GRÃOS !

DISSE A GALINHA ENTÃO,
 A RALHAR SUA MÃE:
 SE QUISE COMER
 VENHAM CISCAR TODOS!

12/12/2013 (sem transcrição)

Oficina de fechamento do ano 2013

- RETOMAR TODAS AS POESIAS – IMPRESSAS PARA ELES.
- CONVERSARMOS SOBRE AS POESIAS:
 - qual acharam a mais legal e porquê.
 - qual acharam menos legal e porquê.
 - como foi aprender a rimar?
 - Ajudou a aprender a ler e a escrever? Por quê?
 - o que acharam mais fácil: fazer poema com sons iniciais iguais, como no pato, ou com rimas, como nas outras? Por quê?
 - ler mais alguns poemas (Arca de Noé, parlendas)
- PROPOR, PARA FINALIZAR, QUE ESCREVAM UM POEMA COM SEU NOME, FAZENDO UMA CAPA DE PASTA ONDE FICARÃO AS POESIAS DO ANO DE 2013!

Podem usar a estrutura:

EU SOU _____

GOSTO _____

QUANDO _____

FICO _____

**APÊNDICE C - Tabelas de Categorias de Análise de Comportamentos de
Consciência Linguística a partir das oficinas**

CATEGORIAS DE ANÁLISE: consciência fonológica a partir da rima no texto poesia infantil

Categoria	Evidências	Data/Oficina	Observações
Consciência fonológica de rima: 1) NOÇÃO DE PARTE IGUAL, SEJA NO INÍCIO OU NO FINAL DE PALAVRA.	Cla: Ge (olho para ela), o que que tu acha que é uma rima? Ge: uma rima é quando faz uma parte igual no fim ou no começo.	27/06 – Coisas Esquisitas p.95	Leva em conta início e final da palavra para rimar; leva em conta noção de segmento igual da palavra, em algum lugar.
A mesma	Cla: o leão não vive sozinho na selva, né?!... Tem vários outros animais que vivem lá com ele. Vocês estão lembrando alguns, que eles caçam e se escondem, etc. Eu pensei em alguns pra gente adivinhar agora. // Só que eu vou dar uma dica da palavra, como é que ela é... Então, vocês vão ter que prestar muita atenção pra gente descobrir quem são os outros amigos do leão, que moram na selva. E eu vou escrevendo o nome deles ali no quadro; tá bom? Cla: atenção... Tem um amigo do leão, que vive na selva, e rima com GARRAFA... T L: a! a! Á-guia!	12/07 – O leão p. 19	- Identificou o A no final da palavra garrafa e o utilizou no início da outra palavra a ser “rimada”: parte igual entre as duas, não importando ainda o tamanho do segmento.
A mesma	Cla: garrafa-AFA-AFA-AFA... Quem é que termina assim? AFA-AFA. Aluno: garrafão. J G: água!	12/07 – O leão p. 20	Alunos oscilam na tentativa de rimar, ora utilizando o mesmo radical de GARRAFA e aplicando um sufixo de aumentativo (ÃO), ora utilizando o A final de GARRAFA no início da palavra a ser rimada, ÁGUIA.
A mesma	Cla: (retomo) – olha só, gente, eu vou dizer umas palavrinhas que aparecem aqui pra ver se vocês descobrem qual é o som do início dessas palavrinhas que aparece bastante. Vamos descobrir, juntos? / olha só: tá nessa palavrinha aqui, oh, /B/rancas, /b/rincam, /b/elas (vou marcando a contagem com os dedos da minha mão), /b/orboletas... Thales: é o finalzinho que se repete. Cla: ... o final... brincam, não. As outras, sim? borboletAS, belAS, brancAS. Tu tem toda razão, o final se repete. Muito bom, TL.	29/08 – As borboletas 2 – p. 4	Busca de parte igual, independente se é no início ou no final da palavra o que é buscado. Está atento a segmentos iguais, sem ainda se deter se é no início ou final da palavra; aqui parecia estar querendo buscar as rimas mesmo.
a mesma	Cla: (...) Mas eu achei legal a relação que vocês fizeram com a poesia de hoje. Porque é bem isso, oh: (vou na frase escrita no quadro) – eu botei aqui em cor-de-rosa, o Peito do Pé do Pedro é Preto, porque tudo... TL: (interrompe) – profe, profe, Cla: TL... TL: começa com essa letinha aqui, né... (faz com a mão a letra P – indicador da mão esquerda fazendo a haste, mais o polegar e o indicador da mão direita fazendo a curva do P) Cla: essa letra que é o “P”. Que faz assim, oh: /p/ (exagero na explosão do /p/). Com os lábios, oh: /p/. TL: a rima só tem essa daqui (mostra o P com a mão de novo). Cla: é... mas será que é uma rima? Aqui no início da palavrinha? / Isso que eu ia perguntar agora pra vocês. Nessa poesia do nosso pato, (pego o cartaz da poesia novamente e mostro ao grupo) – ele fez bastante rima? Alguns poucos: não... Cla: ou ele se preocupou mais com o início da palavra, de tudo começar com o P? Que que vocês acham? TL: rimou tudo. Por causa que tudo tá com P. E os P rimam. Cla: mas é que o P não é uma rima. A rima é só lá no finalzinho da palavra, TL, que nem o PATO e o RATO, que tu deu o exemplo. Tá? Daí é uma rima. (me volto ao quadro onde escrevi as palavras com eco) – que nem PORTA/HORTA. Isso tem uma rima. TL: ah, isso é rima?	03/10 – O pato – p. 27	Aluno vai deslocando sua noção de rima do início para o final da palavra. Busca entender o que é rima.

	<p>Cla: isso é rima (aponto). TL: (levanta-se e vem ao meu encontro, e aponta no quadro) – esse final aqui, oh? Isso tá rimando (aponta PORTA e PIA; e depois as palavras ao seu lado, que eram as rimas do eco). Cla: porque esse pedacinho é igual. No final da palavra. Aluno: tudo termina com A. TL: essas duas – (mostra PATA – ATA), e aquela e aquela (aponta para cima dessas palavras, onde estão as outras rimas). Cla: essas tão rimando. (TL volta ao seu lugar)</p>		
a mesma	<p>(atividade de busca de rima) Cla: e nosso último bichinho de hoje?... O JACARÉ! Mi: JABOTICABA! JABOTICABA! (vai para o início de novo para rimar) Cla: tu acha que JABOTICABA rima com JACARÉ? (agitação) Cla: não... (me dirigindo ao aluno que falou “jaboticaba”) Cla: (...) Por que tu acha que JABOTICABA rima com JACARÉ? Mi: porque termina... começa com a mesma letra. Cla: mas rimar é começar ou terminar?... Mi: terminar.</p>	27/06 – Coisas esquisitas p. 121	Expressa conflito em localizar a rima no início ou no final da palavra, mas localiza rima como segmento igual ainda.
Consciência fonológica de rima: 2) SENSIBILIDADE AO SEGMENTO RIMADO (BASE: VOGAL TÔNICA)	<p>Cla: e aí?... O que a gente poderia colocar ali para rimar esse pedacinho do urubu? // Porque o “urubu” terminou com U (leve prolongamento). (alguns repetem: U, U,...)</p>	27/06 – Coisas esquisitas p.95	Não parecem ter noção segmental consciente; já existe noção do segmento, mas apoiado na fala do outro (vogal tônica).
a mesma	<p>Cla: (...) E o que que termina com ATA, ATA, ATA? (tentando rimar com BARATA) Aluno: <u>ATLAS!</u> Aluna: <u>ATLÂNTICA!</u> Aluno: <u>ATRAÇÕES.</u> (repite cada palavra dita, de forma clara, para instigar reflexões)</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p. 118	Voltam para o início da palavra, mas com o segmento intrassilábico semelhante ao da rima ATA: AT – noção intrassilábica. Vogal tônica é valorizada.
a mesma	<p>Cla: Então, JABOTICABA não rima com JACARÉ./ o que que rima, Ge? (estava com braço erguido) Ge: CARECA! (manteve a mesma hipótese) Cla: JACARÉ e CARECA?...</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p. 121	Parece detectar que é o segmento final que é rimado, mas o coloca no início da outra palavra. Parece valorizar a vogal TÔNICA no processo de rimar - /ε/.
a mesma	<p>Cla: ficou assim (leio poema feito por mim): “EU VI A BORBOLETA, CHEIRANDO CADA FLOR, A BORBOLETA VOOU, VOOU... NÃO POUSOU, POIS FOI ATRÁS DO SEU AMOR! (risos) Aluno: FLOOR! Outros: AMOOR! Cla: Flor/amor! Várias crianças: flor/amor!</p>	04/07 – Coisas Esquisitas 2 p. 129	Marcam o prolongamento do segmento intrassilábico e compartilhado entre as duas palavras que rimam.
A mesma	<p>(após experiência do eco) Ed: e a leoa - oa -oa -... Cla: e “leoa”, com qual outra?... “Que passa o dia à...” (faço gesto de “à toa”, como quando declamei) Alunos: toa - oa - oa - oa! AM: leoa, catoa; leoa, catoa</p>	12/07 – O leão p. 7	Sensibilidade ao segmento rimado entre as palavras dos versos.
a mesma	<p>TL: BATATA E BARATA, (marca o ATA na fala). TATA não é igual.</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p. 118	Presta atenção ao final da palavra e a segmento, ainda que prepondere a sílaba quando expressa a segmentação – mas se dá conta que TATA não é igual a RATA!
A mesma	<p>Luc: (bate em minha perna, chamando minha atenção – estava com as mãos à boca, depois que falei no eco, dizendo) - selva! Selva! Selva! (repete) – Profe, (coloca mãos à boca), selvaaaa, selvaaa, selvaaa!</p>	12/07 – O leão - p. 6	Percebe que é no final da palavra que tem algo que se prolonga na rima.
Consciência fonológica de rima: 3) IDENTIFICAÇÃO	<p>(crianças tentando identificar o que rimou no poema da Batatinha quando nasce): Cla: será?!...</p>	27/06 – Coisas esquisitas p.96	Com auxílio da estrutura do verso (“pelo chão” e volta ao verso completo:

DE PALAVRAS QUE RIMAM ENTRE VERSOS	Gi: pelo chão! Se esparrama pelo chão! (caminha e abre os braços) - Coração! (lança o pé para a frente, num pulinho) Cla: e coração! (ênfase o final)		“se esparrama pelo chão”), identificou a palavra que rima com chão, “coração”, conseguindo isolá-la do verso seguinte. Ou seja, concentrou-se no final do verso para acessar a palavra que rima.
a mesma	Cla: (repeto o verso anterior criado pelo aluno) –o meteoro se bomba e eu caí na lombá... (na repetição, a rima volta ao verso completo, para ver se faz sentido) (risos) Cla: o que que rimou aí? Ge e So: a bomba e a lombá! Cla: e que pedacinho que é igual? Alunos: (repetem) - lombá e bomba...	27/06 – Coisas Esquisitas p. 98	Reconhecimento de palavras que rimam entre versos; não reconhecem segmentos – os segmentos são as palavras inteiras retiradas do verso, sem os artigos, inclusive.
a mesma	Ge: o começo da “cobra via, a tia não via”, era igual. E rima com “ria”! Cla: isso! E rima com “ria”! Vocês concordam com a Ge? Todos: sim!!!! Cla: tia, ria, via! Tudo isso rimou!	27/06 – Coisas esquisitas p. 111	Identifica via/via como igual e rima com “ria”.
a mesma	(explorando a estrofe do jacaré): Ma: “rede”/“parede” Cla: a “rede” rimou com... Aluno: “parede”!	27/06 – Coisas esquisitas p. 114	Identificou a rima durante exploração de compreensão. Saiu do sentido para a forma da linguagem.
a mesma	(durante a brincadeira de bater palmas quando ouviram rimas) Cla: “eu vi a cobra, perto do pé da titia, a cobra via, mas a tia não via (palmas), e ria, ria” (palmas). (todos opinam sobre as rimas; chegam a se levantar e se aproximar mais de mim para falar) - Algumas opiniões: tia! Ria! Cobra com tia! Cobra com ria! Cla: senta, senta... “cobra” rima com “tia”? (ar de estranheza) Ge: “ria” e “tia”! (mais opiniões; apareceu a palavra “via”) Cla: via, tia, e ria! Rimou... (alvorço)	27/06 – Coisas esquisitas p. 115	Interessante observar o quanto a busca de rima instiga o debruçar-se sobre os versos e sobre a forma, resgatando o movimento de exploração entre verso e palavras.
a mesma	Cla: “eu vi o jacaré Deitado na rede O bocão não me mordeu Porque era quadro de parede” (palmas) So: parede/rede! (todos aplaudem) Cla: muito bom!!!! AM: (salta para o meio da roda) – eh!!!	27/06 – Coisas esquisitas p. 116	A alegria da descoberta! Na medida em que passamos os versos parece que vai ficando mais clara a noção de rima para eles e uma busca.
a mesma	Cla: eu vou perguntar pra vocês: BATATA rima com BARATA? Todos: sim!!!!!!! (bem sucedidos na recepção)	27/06 – Coisas esquisitas p. 118	No decorrer da oficina, aumenta o sucesso do grupo em reconhecer a rima entre palavras.
a mesma	Cla: quero fazer uma pergunta, quero ver se vocês estão bem atentos! LATA rima com BARATA? Vários alunos: sim!!!!	27/06 – Coisas esquisitas p. 118	No decorrer da oficina, aumenta o sucesso do grupo em reconhecer a rima entre palavras.
a mesma	Cla: eu vou fazer um versinho, vamos ver se ajuda a descobrir se rima... tá? “Eu criei uma abelha Que ficou amiga da coelha.” Isso rimou? Ge e mais alguns: sim!!! / outros: não!!!! Cla: que tu achas, Nic? Nic e Gui: sim! Cla: (repeto) “Eu criei uma abelha, que ficou amiga da coelha”. Isso rimou?... Vários: sim! / Nic fez sim com a cabeça (importante o quanto ela foi se ligando à atividade) AMv: ABELHA! COELHA! (assente para a rima)	27/06 – Coisas esquisitas p. 119-120	Alunos foram mostrando um movimento mais positivo de reconhecimento de rimas de palavras entre versos. Aluno destaca palavras das frases (movimento: palavra <-> frase). Nic foi mostrando nitidamente a mudança de postura: da apatia para o envolvimento reflexivo da linguagem!
a mesma	Cla: “eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era”... quadro de parede! (completam) Cla: “quadro de parede”!, que a Ge gostou muito.	04/07 – coisas esquisitas 2 p. 128	Identificam as palavras rimadas entre versos e novamente fazem o

	Aluno: “rede”/”parede”! Cla: “rede”/”parede”, rimou!		movimento palavra <-> frase.
a mesma	Cla: ficou assim (poema elaborado por mim com base no Coisas Esquisitas): “EU VI A BORBOLETA, CHEIRANDO CADA FLOR, A BORBOLETA VOOU, VOOU... NÃO POU SOU, POIS FOI ATRÁS DO SEU AMOR! (risos) Aluno: FLOOOOOR! Outros: AMOOOR! Cla: Flor/amor! Várias crianças: flor/amor!	04/07 – Coisas Esquisitas 2 p. 129	Marcaram o prolongamento do segmento intrassilábico e compartilhado entre as duas palavras que rimam entre os versos, reconhecendo o par de palavras logo a seguir: flor/amor (movimento palavra <-> frase)
a mesma	(após recitar meu verso criado da borboleta e eles reconhecerem rima) Cla: FLOR/AMOR! Vários: FLOR/AMOR! Ed: (braço erguido) – rimou com AMOR! Cla: o que que rimou com AMOR?... Aluno: FLOR. Ed: é que... Sabe, quando tu falou por último do “amor”... (<i>aspecto sintático</i>) Cla: rimou! Ed: é, rimou! Cla: tu sentiu que assim rimou a poesia?! Ed: sim, com cabeça.	04/07 – coisas esquisitas 2 p. 130	Identificou as palavras rimadas entre os versos, conceituando essa relação como rima. Aspecto sintático – “o que tu falou por último” – é levado em conta.
a mesma	Cla: gente, agora deixa eu ler a minha poesia. Vamo lá! “EU VI UMA FORMIGA NA PERNA DO TITIO (bato na minha perna) ASSIM QUE ELA ME VIU CORREU E RIU!” T L: CORREU e RIU! Aluno: TIO e RIU! E VIU! Vários dizem: TIO e RIU!!	04/07 – Coisas esquisitas 2 p. 131	Identificam as 3 palavras que rimam, mas prevalece a do segundo e quarto versos.
A mesma	(após o eco aplicado na poesia O leão, olho para AM, que sorri) Cla: tu achou alguma rima agora, AM?... AM: (não, com a cabeça) So: sim! Luc: eu me esqueci dessa! Cla: qual que tu achou, Sofia? (havia solicitado falar) So: (dedo levantado) sabido e...// AM: conhecido! Cla: conhecido! Isso aí! (olho para os dois)	12/07 – O leão p. 7	Atenção às rimas facilitada pelo eco – segmento final realçado. Antes, AM referiu não ter encontrado as rimas na poesia.
A mesma	Cla: então, vamos fazer o ECO junto comigo agora, vamo lá? “O leão é conhecido – TODOS: ido-ido-ido-ido (dedo movimentando no ritmo ao pronunciarem) Como o rei dos animais – TODOS: ais, ais-ais-ais (tendência a <u>MAIS</u> – TL, por exemplo) Taí um cara sabido – TODOS: ido-ido-ido-ido AM: (bem rapidamente) o leão é conhecido, um cara sabido! (faço sinal de OK para ele, mas sigo falando)	12/07 – O leão p. 7	Destaca não só as palavras, mas os dois versos que rimam.
A mesma	Cla: o que que rimou, então, gente?... / O que que rimou com brancas? Bru: francas!	22/08 – As borboletas – p.20	Respondeu rapidamente.
A mesma	Cla: francas! (Eduardo ergue-se de novo e bate no peito, sorrindo)/ que que rimou com azuis? Alunos: luz (/luis/)!!	22/08 – As borboletas – p.20	Mais alunos identificam rapidamente a rima.
A mesma	Cla: luz! / que que rimou com amarelinhas? Alunos: tão bonitinhas!!!	22/08 – As Borboletas – p.20	Identificaram rapidamente a rima.
A mesma	Cla: tão bonitinhas! / e o que que rimou com “então”? Mi: que escurição. Cla: então...? / que escurição, Mi... (repetindo o que aluno falou) TL: leião, leião, profe!!!! (levanta-se) Cla: e o leão! Rima com escurição, TL...	22/08 – As borboletas – p.20	A palavra “então” não pareceu tão simples para se darem conta da rima. Um aluno identificou, considerando a palavra, que é uma conjunção. O outro já buscou palavra

			externa à rima. Identificou uma rima, mas não entre versos. Consciência lexical também.
A mesma	<p>Prof. Daiane retoma após interrupções: Alfa I, então, a profe pegou as cores (papéis) que tinham lá na poesia. (pegou a cartela preta) – que que era essa daqui?</p> <p>Alunos: escuridão!</p> <p>Alunos: preta!</p> <p>Prof. Daiane: como é que era o nome dela?</p> <p>Alunos: pretaaa</p> <p>Prof. Daiane: “ e as pretas, então... oh,...”</p> <p>Luc: escuridão!</p> <p>Prof. Daiane: que escuridão!</p> <p>Ge: e a professora tá com a calça preta!</p> <p>Prof. Daiane: (mostra cartela amarela) – e essa daqui?</p> <p>Alunos/ Geovana: amarela!</p> <p>Cla: e as amarelinhas... são tão...</p> <p>Alunos: bonitinhas!</p> <p>Prof. Daiane: (mostra cartela branca) – e as brancas?</p> <p>Cla: são...</p> <p>Alunos: francas!</p> <p>Prof. Daiane: alegres e...</p> <p>Alunos: francas!</p> <p>Prof. Daiane: alegres e francas. (cartela azul) – e as azuis?</p> <p>Alunos: gostam de luz/gostam de 'luis!</p>	22/08 – As borboletas – p. 32	Relembraram com facilidade as palavras rimadas entre versos do poema.
A mesma	<p>Cla: (...) e agora, o que que rimou aqui? (leio) – o segundo piou com a cara enjoadinha, eu queria encontrar uma lesma fofinha. (me balanço no ritmo dos versos conforme leio)</p> <p>Ma: fofinha! Fofinha e enjoadinha!</p> <p>Cla: fofinha e enjoadinha! Ah... (pinto em rosa o segmento compartilhado entre as palavras)</p> <p>TL: é, ficou mesmo! É o que eu ia dizer...</p> <p>Cla: (junto ao quadro) – começa ou termina do mesmo jeito?</p> <p>Alguns: termina...</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 11	Identificam palavras rimadas entre versos, lembrando o último verso ouvido e depois o outro; identificam parte final em comum da palavra.
A mesma	<p>(retomada da estrofe do pintinho)</p> <p>Cla: o que que queria encontrar esse pintinho aqui? Um ou dois grãos de...</p> <p>So levanta: milho! (e outros colegas também dizem “milho”).</p> <p>Cla: o que que rimou?</p> <p>So: apontando – aquele...</p> <p>Alunos: afogadinho e milho!</p>	21/11 – Os Pintinhos – p. 13	Mesmo padrão de reconhecimento das palavras que rimam entre versos: primeiro lembram da última ouvida e depois relacionam com o verso ouvido antes.
Consciência fonológica de rima: 4) PROGRESSÃO DA CONSCIÊNCIA DO FINAL DA PALAVRA COMO RIMA	<p>Cla: E o que que rimou ali no “chão” e “coração”? O que que tem parecido ali?...</p> <p>Ge: porque no fim é igual pros dois.</p> <p>Cla: qual som é igual, Ge?</p> <p>Ge: chão!</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p.96	A mesma menina que julgava antes que a rima poderia ser uma parte igual na palavra no início ou no final agora define que é no final, após refletir sobre os versos. (ver exemplo de consciência de rima no início/final da palavra). Marca com a palavra menor, na qual ainda não separa o segmento intrassilábico compartilhado.
A mesma	<p>Cla: só um pouquinho... A So falou que BALA rima com BARATA. BALA rima com BARATA? (alguns: não...)</p> <p>Cla: por que não?</p> <p>Ma: o final não é igual.</p> <p>Cla: o final não é igual.</p>	27/06 – Coisas esquisitas p. 116	Interessante notar que sua percepção vai além do fonema final comum às duas palavras – A. Indica a percepção de segmento intrassilábico.
A mesma	<p>Cla: (realço a observação de So) – “IMA” parece “RIMA”!</p> <p>Luc: profe, “CLIMA”!</p> <p>Colegas: IMA-IMA-IMA!</p> <p>Cla: “clima” também rima.</p> <p>TL: Clima!</p> <p>Cla: “clima” também!</p>	12/07 – O leão p.12	Noção de que muitas palavras podem terminar de forma igual e serem rimadas – “infinito”, segundo o aluno.

	AM: infinito!		
a mesma	Cla: por que a BARATA rima com a BATATA? Ge se levanta e responde: O FIM É IGUAL! Cla: o fim é igual. Cla: não é tudo igual... O que que é igual em BARATA e BATATA? Ge: o fim! O fim!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 118	Reconhecimento de final igual como rima, <i>mesmo que o início da palavra seja igual (ba e ba)</i> , ainda que não identifique o segmento rimado.
a mesma	Cla: então deixa eu perguntar pra vocês: COELHA rima com ABELHA? Alguns: sim Aluno: não! Gi: ORELHA rima com ABELHA! (forte agito – chamo a atenção) Cla: ABELHA rima com COELHA? Mi, o que que tu acha? Mi: (pensando) Vários: sim!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 119	A aluna identificou outra palavra, a partir das faladas pela ministrante, com a mesma rima final, seguindo sua reflexão fonológica e lexical a partir do poema.
a mesma	(explorando a poesia Coisas Esquisitas) Cla: por que rima? Fica parecido?/Repito: <u>COBRA/DOBRA</u> . Que que tu acha? Gui: parece uma “bola”! (foi como entendi, diante de seu quadro de trocas na fala - as duas vogais do segmento rimado marcadas) Cla: parece uma “bola”? (sorri comele) – Ge, tu acha que rima? Ge: no fim!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 121	Alunos reconhecem o final como parte da palavra que rima, sendo que um deles manifesta atenção à vogal tônica nesse processo reflexivo(bola).
a mesma	Cla: eu vou dar uma palavra pra gente ver se rima com JACARÉ... Eu quero que todo mundo ouça se rima com JACARÉ: CHULÉ, rima com JACARÉ? So: sim!	27/06 – Coisas esquisitas p. 122	Após dizer rima no início da palavra (jacaré/jaula), reconhece que estas duas palavras rimam. (rever contexto no registro)
a mesma	Cla: (...) e SACOLÉ, rima com JACARÉ? Gui: (reflete... repete as palavras...) Ge (que também veio para o meu lado na roda) – termina, no fim!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 122	Aluna já mostra consciência da posição da rima na palavra, com consistência.
a mesma	(com as crianças fazendo poesia - grupo 4) Cla: o que que rima com leão, vamo vê? Mi: “avião”. Cla: “avião”; que mais? Gui: “boboletão”! Cla: “borboleta” ou “borboletão”? (na dúvida, para instiga-lo a refletir) Gui: “boboletão”! (riu) Cla: (ri) – Com “borboletão”, sim!	04/07 – Coisas esquisitas p. 137-138	Na questão feita, a provocação era para verificar se o aluno identificava o final da palavra como segmento que rimava e este confirmou.
A mesma	(leio o que está escrito até então pelas crianças): Cla: “O passarinho foi” Profe Daiane: “no ninho” Cla: (sigo lendo) - “no seu ninho”, e colocou “dois ovos”? Não é “ovinhos”, que vocês tinham falado? – confirmo com os alunos, que ficaram pensativos. Cla: se não, vai rimar? Vamos pensar. O que tem que terminar igual para rimar? (pensam) Cla: oh, “foi no seu ninho e colocou dois o...” Ma: “vinhos”! Cla: “vinhos”. Daí, o que que vai ficar igualzinho? So: “vinhos”, o finalzinho da palavra, né! Ma: (para So) – viu?!	04/07 – Coisas esquisitas p. 150	Aluna identifica o finalzinho da palavra como parte que rima; pelo que segue parece que as duas alunas já haviam conversado sobre se era ovos/ovinhos.
a mesma	AM: macaco! Cla: macaco- ACO-ACO-ACO! Ge: o fim é igual! Cla: o fim é igualzinho...	12/07 – O leão p. 22	Aluna ouve o eco e constata, expressando oralmente, que o fim é igualzinho (Buraco/Macaco).
a mesma	(lendo poesia Os pintinhos) Cla: o quarto piou com a voz bem fininha (faço voz fina) – “Eu queria encontrar uma verde folhinha”! TL: folhinha, pintinho.	21/11 – Os Pintinhos – p. 8	Aluno ouve a poesia buscando identificar rimas e relaciona palavras que tem sufixo semelhante (diminutivo). Consciência morfológica também.

a mesma	Cla: Gente, vamos fazer o eco na poesia! Vocês me ajudem... Vocês lembram como é o eco? Alunos: pintinho, tinho, tinho...	21/11 – os pintinhos – p. 23	Já destacam o eco com segmento rimado, no final da palavra.
a mesma	Cla: O primeiro pintinho Alunos: inho, inho, inho. Cla: piou, com água na boca Alunos: oca, oca, oca. Ge: (sorri) – OCA! Cla: eu queria encontrar Alunos: ar, ar, ar Cla: uma gorda minhoca Alunos: óca, óca, óca... Ge: que nem OCA, sora! (sorri), que a gente tava falando, dos grande (jogos da escola são chamados de OCA – Olimpíadas Escolares do Aplicação).	21/11 – Os pintinhos – p.23	Ecos identificados como segmento de rima, no final da palavra, pelos alunos, de forma geral. Também na consciência lexical.
a mesma	Cla: o segundo piou Alunos (poucos): ou, ou, ou Cla: com cara enjoadinha Alunos: inha, inha, inha	21/11 – Os pintinhos – p. 23	Identificação de segmento final querima.
a mesma	Cla: eu queria encontrar Alunos (poucos): ar, ar, ar So: AR, sora! Cla: uma lesma fofinha! Alunos: inha, inha, inha TL: TINHA!	21/11 – Os pintinhos – p. 24	Destacam segmento intrassilábico rimado no final da palavra! Em seguida, aluno já detecta nova rima, em outra palavra.
Consciência fonológica de rima: 5) TENTATIVA DE IDENTIFICAR SEGMENTO INTRASSILÁBICO DA PALAVRA	Ta: chã, chã, chã... só a letra que é diferente para acompanhar. Cla: isso aí!	27/06 – Coisas Esquisitas	Ainda predomina início da palavra como busca para rima.
a mesma	Cla: BOLA?// “Bola”... não rima com “barata”... So: (não para entender bem, diz algo como ART) Cla: ãh? ART? So: ARTA. (aproxima-se do segmento compartilhado entre as palavras) Cla: ARTA?... So: eu não conheço essa palavra... Cla: nem eu...	27/06 – Coisas esquisitas p. 117	/rata/- inverte rata – sugere aproximação de segmento; parece perceber que tem algo que é diferente da sílaba CV.
Consciência fonológica de rima: 6) CONSTRUÇÃO DE VERSO COM RIMA IMPERFEITA	AM retoma parte do que a colega Nic falou, que eu não havia ouvido bem, e faz um verso: Cla: como é que é isso, então? AM: (atropela falando; fala alto e rouco) “Quando o ferro se junta, o meteoro se bomba...” (<i>logo pensou em fazer verso e rimar, ao seu jeito</i>)	27/06 - Coisas Esquisitas p. 97	juNta e boMba – constrói rima imperfeita, com som nasal e vogal final.
a mesma	Cla: eu quero ouvir o que que a Gi tem a dizer... “barata” rima com o quê?... Gi: “careca” (não fica claro) Cla: “careca”? (pergunto para confirmar) (Gi repete) Cla: “caraca”? (Gi confirma) Cla: e o que vocês acham: BARATA rima com CARACA? (aproximação das vogais do segmento que rima) (Ge nega com a cabeça...; outros dizem: rima!)	27/06 – Coisas esquisitas p. 118	barAta e carAcA – destaque às vogais tônicas no processo de rimar, que leva ao final da palavra e à noção de intrassílaba.
a mesma	Cla: isso aí! Já foi a “barata” e a “abelha”. Vamos descobrir uma coisa que rima com COBRA? Que que pode rimar com COBRA?... Ma: COBRA; CACHOLA! Cla: CACHOLA? Será que rima?... AM: COBRA/CARTOLA!	27/06 – Coisas esquisitas p. 120	cObrA/ cachola cObrA/cartOLA Os dois alunos marcam a vogal tônica e a última na rima e mantiveram, inclusive, fonemas líquidos aproximados da palavra a ser rimada.
a mesma	Art: clina... Cla: clina?!... ou: clima?... Professora Daiane: é “crina”, crina do cavalo. Cla: ah, a “crina” do cavalo? (aponto cabelo)/(aluna ri alto) – crina-INA!	12/07 – O leão p. 12	Destaque para a tentativa de rimar preservando as vogais tônicas. CLIMA/CRINA
a mesma	Cla: 5 (número de sílabas)! Que nem o “hipopótamo”... os dois bichos são grandes e têm os nomes muito grandes	12/07 – O leão p. 23	Na busca da rima da palavra COBRA(os

	<p>também! // vamos ver quem mais a gente tem pra descobrir... Esse bicho é um bicho perigoso pra nós... Bru: leão! Cla: e ele começa com “có”... (vários se levantam e falam: COBRA!) e rima com... Cla: (ri) – é “cobra”! T L: acertei! Bru: eu também! Cla: vários falaram! (festejo) – e sinal que a turma toda tá pensando bastante! Cla: eu ia dizer com que que rima “cobra”... alguém sabe com o que que rima “cobra”? Bru: roda! (outros alunos repetem: RODA!)</p>		<p>alunos descobriram a partir da sílaba inicial na brincadeira proposta), eles opinam e vários aceitam a palavra RODA, com a rima imperfeita – vogal tônica.</p>
A mesma	<p>Cla: oh, vamos fazer o eco?... Cobra, OBRA, OBRA, OBRA... So: (com braço erguido) - OBRA! (vários dizem: obra!) Cla: rima com OBRA... e rima com “dobra”? (sem resposta) Ge: CORDA! (vogais tônicas)</p>	12/07 – O leão p. 23	<p>Mesmo marcando o eco da rima, a segunda palavra proposta é de rima imperfeita, marcando a vogal tônica.</p>
A mesma	<p>(durante trabalho de dobradura com borboletas e e escrita) Profe Fran: tá, mas vocês vão escolher qual cor? AM: cor... coloridas. Fran: coloridas. Coloridas são... Que que tu tinha dito? (perguntou a AM) AM: lindas.</p>	29/08 – As borboletas 2 – p. 19	<p>Manteve vogal tônica e sílaba final em relação.</p>
A mesma	<p>(durante trabalho com borboletas) - Tâmis: que que vocês escreveram? - Jú: borboleta (...?) - Tâmis: borboleta o quê? - Jú: borboleta /kɔta/ de /lɔza/ - Tâmis: gosta de rosa? (Jú assente com a cabeça)</p>	29/08 – as borboletas 2 – p. 24	<p>Consonância entre vogais tônicas e vogais finais.</p>
A mesma	<p>(após a leitura da poesia da Foca, de Vinícius de Moraes) AM vem ao meu encontro: sora... Cla: ãh? (me abaixo) AM: barriga com lombriga! (ri) Cla: (risada) Jú: (vem ao meu encontro pulando) – baiga, comida! Baiga, comida! Cla: barriga, lombriga? (estava arrumando e recolhendo minhas coisas da mesa)</p>	29/08 – as borboletas 2 – p. 34	<p>Aluna encontra rima imperfeita, após ouvir a rima perfeita do colega e das palavras do poema lido.</p>
A mesma	<p>Cla: eu nunca fiz essa aqui (poesia do Pato) com eco... Vamos ver o que acontece?... - “o pato perto da porta”... orta, orta, orta! (crianças me seguem na fala do eco) - Horta?!!!!! Alunos: horta!!!! Jú: horta, torta! Torta! Cla: mas olha que legal! TL vem ao meu encontro: /Rɔ, Rɔ, Rɔ/!! Cla: /Rɔ/... de onde vem o /Rɔ/?... (AM já está perto também) TL: /Rɔda/! (sorri) Cla: que nem da “roda”!...</p>	03/10 – O pato – p.	<p>A aluna consegue encontrar uma rima perfeita para “horta”. O aluno busca rima com “Horta” e chega à “roda” (mantém vogal tônica e vogal final igual).</p>
Consciência fonológica de rima: 7) NÃO IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS ENTRE VERSOS	<p>Cla: vamos fazer o seguinte: essa poesia tem rima? Alunos: não/tem/não/não/não (mais “não” do que “sim” expressos no grupo)</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p. 102	<p>A maior parte dos alunos que se manifestaram não identificaram rimas entre versos.</p>
Consciência fonológica de rima: 8) ELABORAÇÃO DE VERSOS COM RIMA PERFEITA	<p>AM: (fala direto) HAVIA UMA PULGUINHA NA CUECA DO VOVÔ O VOVÔ SOLTOU UM PUM, A PULGUINHA DESMAIOU! (RISOS de todos)</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p. 102	<p>Construiu poesia com 4 versos, no mesmo formato da ouvida por eles, rimando o 2º e o 4º verso, com rimas perfeitas.</p>
a mesma	<p>Cla: tu tá muito atento às rimas, hein, TL? Legal!!! Parabéns! Hoje vocês vão usar também essas rimas...</p>	04/07 – coisas esquisitas	<p>Exploração de rimas a partir da estrutura</p>

	T L: "eu vi uma pulga na perna do vovô assim que ela me viu... (? – AM o suplanta com o volume de sua voz e T L. leva as mãos à cabeça; segue atento, e completa seu poema) mas ela quase que caiu!" (riu, contente)	p. 131-132	sintática e semântica (bichos) propostas. Observe-se repetição de estruturas frasais, como: EU VI..., NA..., ASSIM QUE ELA ME VIU..., ... CAIU (VERBO). As rimas ocorreram no 3º e 4º versos.
A mesma	- No grupo 3, ao alcançar a palavra "baleia", logo elaboraram uma ideia, expressa oralmente: "Baleia gigante, parece um elefante" Cla: o que rimou aí? Ge: o "gigante" Cla: com...? Ge: "elefante".	04/07 – Coisas Esquisitas p. 132	Elaboração de um verso espontâneo, com rima direta, dentro de estrutura frasal. Identificaram as palavras rimadas dentro do texto que produziram.
A mesma	Bru: (escrita de poesia) "O ga-to ta per-to do vo-vô. // E-le mi-ou(/o/), mas não be- rou (/o/)" (ajudei a ler o "perto", sílaba complexa) Cla: "Roouo"! Muito bom! Muito bom! (Soph olha, Bru fica feliz) Bru: (olha para a folha onde escreveu) Cla: rimou direitinho; o que que rimou, Bru? Bru: (olha seu texto, pensa, bate com o lápis...) Cla: (para Bru) – onde termina a palavrinha. O que que ficou igualzinho? (mostro com lápis). No final desse versinho e no final desse versinho. Bru: apontou as duas palavras – "miou", "berrou".	04/07 – Coisas Esquisitas p. 142 - 143	Escreveu versos com rima perfeita. Reconheceu palavras que rimaram no texto.
A mesma	Luc: profe, olha essa poesia que eu fiz! Olha essa! Luc: (chegando ao seu lugar, aponta para o papel onde escreveu) – olha essa! "O por-co viu a a-bó-bora e co-meu". Cla: (ri com ele) – e o que rimou aqui?... faltou uma rima... "o porco viu a abóbora e comeu". E...? Aluno do grupo: "morreu"... Cla: de novo?!... Todo mundo vai morrer?! (Bru ri) Luc: "e viu o Romeu".	04/07 – Coisas esquisitas p. 148	Rimou nos versos com as palavras "comeu" e "Romeu", com alternativas lexicais.
A mesma	Profe Renata leu o poema criado pelos alunos do grupo: "A baleia não usa meia, ela é muito cheia" (rimos! Ge e JG sorriem durante a leitura, e Ge lê a segunda frase junto com a professora)	04/07 – Coisas esquisitas p. 148	Rimaram nos versos com as palavras "baleia", "meia", e "cheia". A construção frasal foi baseada nas rimas.
A mesma	Gi: ela tá muito grande, professora! (referindo-se à poesia criada por eles) Cla: tá..., posso ler? Ed: pode! Cla: (lendo a poesia deles): - "a ovelha imita a abelha E a abelha gosta de picar a orelha Na cabeça do vovô. A abelha pousou Depois que ela picou Bateu asas e voou O vovô se assustou Mas não doeu nada Porque era uma picadinha de nada. E a ovelha foi foi embora Porque tem catapora!" (dou risada! Eduardo ri junto) Cla: tá muuuuito bom!	04/07 – Coisas esquisitas p. 149	Elaboraram diferentes rimas entre os versos que criaram! Exemplos: elha; ô; ada; ora.
A mesma	Cla: (li o texto deles) "a baleia não usa meia ela é muito cheia e ela tem a cara feia!" (profe Renata e Ge leram)	04/07 – Coisas Esquisitas p. 152	Rimaram 3 versos sempre com o mesmo final, também marcando posição de rima no final da frase.
A mesma	Cla: gente, querida, vocês conhecem a poesia do leão? (alguns fazem que sim, outros que não...) AM: o leão tem um bocão! Cla: não é assim... Aluno: mas não tem um jubão!	12/07 – O leão p. 4	Produção espontânea de verso rimado, a partir da proposta da poesia que seria lida e o tema da mesma.
A mesma	AM: (já elabora versos! Juntou a contribuição do colega)	12/07 – O leão	Produziu verso rimado,

	“O leão... tem bocão! Mas não tem um jubão! Ele é bobão!”	p. 4	agregando contribuição do colega à sua criação.
A mesma	Aluno: cria! TL: Jú! Aluno: cria o bebê em julho! (vários falampalavras ao mesmo tempo) Cla: (peço silêncio com som “xxxx”) Luc: cria, pia, pia, pia (repete)	12/07 – O leão p. 13	Da palavra sugerida pelo colega já surgem outras rimas, a partir do segmento final.
A mesma	Cla: tu te lembrou, AM? Então vamos ouvir a poesia do AM antes de eu fazer a proposta pra todos, tá bom? AM: (16:06) A borboleta Ela é preta Ela tem compromisso Esse é o início. (sorriu) Cla: ai, que bonitinha! Adorei essa! (sinal de OK) Muito legal.	29/08 – As borboletas 2 – p.11	Aluno produziu versos com rima perfeita, espontaneamente.
A mesma	Ed: oh, sora, olha só a minha (?) (16:36) A borboleta é bem branquinha Ela tem coisas a fazer Vai buscar comidinha	29/08 – As borboletas 2 – p. 11	Outra criação de poesia espontânea, com rimas perfeitas.
A mesma	AM: sora, eu tenho uma outra poesia! Cla: como é que é tua outra, AM? AM: A borboletinha/ Vai buscar comidinha Tem pros filhotinhos Que tão dentro do ovinho Jú: riu.	29/08 – As borboletas 2 – p. 12	Mais uma criação espontânea com rima perfeita. Consciência textual também aqui presente.
A mesma	- Tâmis: que cor que tu fez? (Isa volta o papel com o lado escrito para Tâmis ler) - Tâmis: (lê o escrito) – “borboletas rosas são mimosas”.	29/08 – as borboletas 2 – p. 25	Consegue aliar a proposta da cor da borboleta com rima. Adequada à situação sintática proposta: Borboletas_____ são _____.
A mesma	(algumas crianças envolvidas em buscar rima para o verso de Isa, com as borboletas douradas – JG, Jú, Ed) - Ed: (sugere para Isa) – eu pensei assim, oh: borboletas douradas são tão desajeitadas!!	29/08 – as borboletas 2 – p. 25-26	Consegue aliar a rima na sequência sintática também. O “tão” exerce função de intensidade e de ritmo na frase também.
A mesma	-Tâmis: já?... e que que tu escreveu por aí? - Ed: eu escrevi aqui, oh, olha (mostra o papel) - Tâmis: e como é que ficou a poesia? - Ed: (lê seu verso) – “as borboletas roxinhas são tão franquinhas.” Tâmis: franquinhas? É? (Ed assente positivamente com a cabeça) Tâmis: ficou bonito!	29/08 – as borboletas 2 – p. 26	Produziu rima perfeita e explorou morfológicamente a palavra “francas”!
A mesma	(leio a poesia de Ta) - Cla: borboletas douradas são primas das prateadas, borboletas vermelhas gostam de subir nas telhas! Muito bom!! Ficou ótimo! (Ta sorri)	29/08 – as borboletas 2 – p. 27	Produziu rimas perfeitas, adequadas à estrutura sintática proposta.
A mesma	AM: sora, eu tenho uma rima!/(olha para Júlia e de novo para mim) - tenho mais uma rima./ O pintinho é bonitinho./ (...) AM segue pensando a rima na poesia: Ele cisca no chão. Quando ele pia, ele até que, ele até que... tem.../ Quando ele pia, ele nem vai, ele mia!	21/11 – Os pintinhos - p. 28	Produção de rima espontânea entre versos. Consciência sintática e textual também.
A mesma	Cla: e aí? Lê aqui agora, falando pra Tâmis. Ma: “a galinha é muito bonitinha e seus pintinhos chocando são (muitos,) muito chatinhos”.	21/11 – O pintinhos –p. 39	Produção oral e escrita.
A mesma	Cla: agora lê aí... Ma: “o pintinho faz piu-piu e bate as asas e come muito, muito e fica no ninho”.	21/11 – os pintinhos –p. 40	Produção oral e escrita.

Consciência fonológica de rima: 9) TENTATIVA DE RIMAR – INÍCIO DE PALAVRA IGUAL	Cla: só um pouquinho, levantando o braço e dizendo... O que que rima com BARATA? (vários logo levantam a mão) So: BALA!	27/06 – Coisas esquisitas p. 116	BARata/Bala – sílaba inicial.
a mesma	Cla: e a BALA começa com “B”, “A”. Então, as duas <u>começam</u> , mas não terminam do mesmo jeitinho... Vamos ajudar a procurar uma palavra que termina que nem BARATA? (faço o eco da rima) – ATA, ATA, ATA... Aluno: BOLA!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 117	Barata / Bola – mesmo fonema inicial.
a mesma	Cla: agora, vamos ver, o que que pode rimar com <u>abelha</u> ? Aluna: AMEIXA! Aluno: AVIÃO! (vários gritam)	27/06 – Coisas esquisitas p. 119	Mesmo já mostrando evolução de sucesso na recepção de rima, na produção, ainda há o conflito início-final da palavra – buscam SEGMENTO igual, em algum lugar da palavra, parece, mas aqui predominou o inicial.
a mesma	Cla: So (mão erguida), o que que tu acha que rima com JACARÉ? So: JAULA. Cla: mas daí é o finalzinho que é igual ou é o início? So: não sei...	27/06 – Coisas esquisitas p. 122	A noção de segmento igual já existe, mas o desloca para o início da palavra; ao ser questionada, mostra conflito na identificação de início e final...
A mesma	Professora Daiane: é “crina”, crina do cavalo. Cla: ah, a “crina” do cavalo? (aponto cabelo)/(aluna ri alto) – crina-INA! Aluno: cria!	12/07 – O leão p. 12	Aluno manteve ideia de segmento semelhante entre palavras, desta vez no início da palavra.
Consciência fonológica de rima: 10) TENTATIVA DE RIMAR – RECONHECIMENTO DO FINAL DE PALAVRA IGUAL – rima perfeita	Bom, gente... (proponho uma última palavra) – e SACOLÉ, rima com JACARÉ? Gui: (reflete... repete as palavras...) Ge (que também veio para o meu lado na roda) – termina no fim! Gui: PICOLÉ! Cla: e PICOLÉ rima também!	27/06 – Coisas esquisitas p. 122	Sensibilidade à rima – mostra reflexão e pensa em outra palavra que compartilha segmento final rimado.
A mesma	(durante atividade com ECO) Cla: Júlia, ÚLIA-ÚLIA-ÚLIA-ÚLIA... (Júlia sorriu, atenta) Aluno: agulha, GULHA-GULHA!	12/07 – O leão p. 10	Identificação de nova palavra que rima com o nome de Júlia, compartilhando segmento que rima no final da palavra.
A mesma	(a partir das dicas para descobrir o animal da selva) Cla: (retomo) vocês têm que ouvir qual é a dica... // Que rima com “elegante”... Vários alunos: elefante! Cla: vamos ter certeza?... elegante, ante, ante; elefante, ante, ante. Ed: os dois terminam com ANTE. Cla: (retomo o que Ed disse, lançando para o grupo) – será que elefante rima com Eduardo? Vários alunos: nãaaaa! Cla: <u>elefante começa</u> que nem <u>Eduardo/elefante</u> (ênfase nos “e”). Mas <u>termina</u> que nem “elegante”...	12/07 – O leão p. 20	Após a tentativa anterior de rimar, a qual foi facilitada (Garrafa/Girafa), na segunda houve progresso no entendimento da proposta e da localização da rima em si. Provoco para me certificar do entendimento da localização da rima e eles já não consideram, na recepção, que o segmento inicial seja rima. Na produção, ainda oscilam, pelo exemplo do aluno que propôs elefante/Eduardo.
A mesma	AM: professora, eu inventei uma poesia da borboleta. Cla: tu já queres falar agora ou pode ser depois?... AM: eu quero falar agora! Cla: tá, então, tá. Vamos ouvir a do AM, e depois a daqui. AM: “a borboleta...”, posso fazer com eco?	22/08 - As borboletas – p.12-13	Cria poema antes de ouvir o poema do dia, aproveitando a brincadeira do eco, que realça o final da palavra

	<p>Cla: pode! Nós vamos acompanhar o eco, então! (animada)</p> <p>AM: a borboleaaaa, taa, taa, Cla: taaa, taaa, AM: vive na floresta aaa, taa, taa (move cabeça para frente a cada repetição marcando ritmo) Cla e mais alguns alunos: taa, taa Artur: ela viu maméooo, ooo, ooo (???) Cla e mais alguns alunos: ooo, ooo AM: ela tem um déooo, ooo, ooo (Dell computador)</p>		<p>como segmento rimado. Dá ritmo ao poema criado por ele. Também fala de consciência textual de poema com rimas.</p>
A mesma	<p>Cla: então...? / que escuridão, Mi... (repetindo o que aluno falou)</p> <p>TL: leião, leião, profe!!!! (levanta-se) Cla: e o leão! Rima com escuridão, TL... Art: (veio ao meu encontro e mostrou-me sua camiseta) – azulão com amarelão, oh! Cla: azulão com amarelão! (sorrimos)</p>	22/08 – As Borboletas – p. 20	<p>Identificação de novas palavras que rimam a partir das palavras rimadas no poema, compartilhando o segmento final.</p>
A mesma	<p>Art: (veio ao meu encontro e mostrou-me sua camiseta) – azulão com amarelão, oh! Cla: azulão com amarelão! (sorrimos) (Gi levantou-se e bateu os braços abertos como borboleta, depois sentou-se novamente) (Ma sugere outra palavra que termina com ão – parece ser coração) Cla: olha, vocês gostaram de rimar com “ão”... (Soph com braço erguido) Cla: fala, Soph. (vários falam e não ouço ela – ouço algumas das palavras ditas: ão, ão, limão; cão, limão!, mão, limão)</p>	22/08 – As borboletas – 20-21	<p>Identificação de novas palavras que rimam com ão a partir das palavras do verso, parecendo atrair a produção de rimas com certa facilidade.</p>
A mesma	<p>(Isa me alcança a dela) - Cla; (leio) – “borboletas rosas são mimosas; borboletas douradas gostam de... (incompleto); ADAS, ADAS, ADAS... (Jú, ao lado, diz: toada, toada!)</p>	29/08 – as borboletas 2 – p. 28	<p>A aluna identifica palavra que rima a partir do destaque do segmento intrassilábico final compartilhado entre as palavras.</p>
A mesma	<p>TL: o rato e a rata. Cla: o rato e a rata. AM: a rata e a pata, com a gata e a pata (detectou rimas).</p>	03/10 – O pato – p. 30	<p>Aluno produz palavras rimadas que terminam com ATA.</p>
A mesma	<p>So: (olhando para o que eu pintava no quadro) – sora, o final da palavra! O final da palavra. Cla: o final da palavra (confirmando) So: não, ali embaixo, sora! Cla: (leio o restante do verso, então) – eu queria encontrar uma verde... Alunos: folhinha. (So aponta e diz: ali, sora!) Cla: o que que rimou? Aluno: folhinha e fofinha. Cla: folhinha e fininha...</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 12	<p>Aluna atenta ao final da palavra nos versos (apoio na escrita também).</p>
Consciência fonológica de rima e aliteração: 10) RECONHECIMENTO DE INÍCIO DE PALAVRA, COM REFORÇO DA RELAÇÃO FONEMA-GRAFEMA	<p>(durante alternância de reconhecimento de final e de início de palavra, após identificar a rima) As palavrinhas BALA e BARATA não começam com o mesmo pedacinho? Ma e mais alguns colegas: começam! Começam! Cla: por que começam? (para Luc) Luc: porque, porque a BARATA começa com “B”, “A” e a BALA começa com “B”, “A”.</p>	27/06 – Coisas esquisitas p. 117	<p>Esforço de escrita parece favorecer identificação de início de palavra.</p>
A mesma	<p>Cla: (...) qual desses bichinhos, dessa poesia aqui (aponto a do Elias José, no mural), começa com aquele sonzinho, “jjjjjjjjj”. Qual é o bicho que começa com esse som? TL: girafa! (está certo, mas não é palavra usada na poesia) Cla: (assenti com a cabeça, mas pergunto) – mas nessa poesia aqui...? Aluno: jacaré! Cla: (confirmando com o aluno) – jacaré! Vamos todo mundo perceber aonde que tá o sonzinho do “jjjjj” (prolongo bem o som, e digo “jjjjjjjacaré”!) AM: jota! (alguém fica repetindo: já, já, já) Cla: e onde tá; tá no início ou tá no fim? Art: tá no início!</p>	04/07 – Coisas esquisitas p. 132	<p>Noção de fonema inicial, mas no primeiro momento sugerindo palavra fora do texto, depois palavra que não começava com “jjjjj”, e colega auxilia, com a palavra do texto, “jacaré”. No momento do exercício de sentir o som na laringe, buscam relacionar com a letra J, e em seguida colocam o</p>

			fonema na sílaba inicial JÁ, reconhecendo-a como sílaba inicial.
A mesma	<p>Cla; bichos! Bichos começa com a letra do Bru, também?</p> <p>Alunos: sim...</p> <p>Ge: sim, é B – l.</p> <p>Cla; bicho, é /b/bicho; bicho! Olha só... (mostro na boca, o formato dos lábios)</p> <p>Ge: Bicicleta!</p> <p>TL: não é!</p> <p>Cla: bicicleta, também! (aponto para Geovana, em sinal de ok). Que mais começa com /b/?</p> <p>Luc: briches.</p> <p>Ge: balão.</p> <p>So: bala.</p> <p>Aluno: bola.</p> <p>Cla: bala, bola...</p>	29/08 – As Borboletas 2 – p.6	O B, do Bruno, auxiliou na identificação do fonema e letra inicial; a relação fonema-grafema inicial está se consolidando.
A mesma	<p>Cla: (...). Na poesia do Pato repete bastante um sonzinho, que é aquele do pato, da porta, da pia, do perto; que som é esse que começam as palavrinhas?</p> <p>Aluno: P.</p> <p>Rafa: pa.</p> <p>Cla: é o /pã/, que é o som da letra “P”.</p> <p>Jú: é o P de pato! (alegre)</p> <p>Cla: P de pato, P de perto, P de porta... (enumero com os dedos)</p> <p>TL: P de pote!</p>	31/10 – O pato 2 – p. 7	Reforço da relação fonema-grafema inicial.
A mesma	<p>(no trabalho com a poesia do Pato, marcada por aliterações):</p> <p>Artur loiro: o peito do pé do pai do Pedro</p> <p>Ed: (completam-se) – (...) é preto. (AM olha pra ele)</p>	03/10 – O pato – p. 24	Alunos associam poema trabalhado, marcado por aliterações, com trava línguas trabalhado em aula, marcado por aliterações. Nesse momento não marcaram o nome do grafema, mas o identificam claramente nos textos.
A mesma	<p>Jú: pofe! Aqui! (braço erguido) – ideia!</p> <p>Cla: fala... qual é tua ideia, Júlia?</p> <p>Jú: o pato pia piupiu... (falou baixinho, com mão na frente da boca)</p> <p>Cla: o pato... // que que tem o pato?</p> <p>Ma: pia piu-piu. Ela disse primeiro.</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 12	Resgatou aliterações – costumava utilizar o reconhecimento grafêmico P do pato, apenas, o que mostra evolução.
A mesma	<p>Cla: (...) Agora, vou perguntar outro, prestem bem atenção qual é o som. Qual desses 4 bichinhos da poesia (mostro o 4 nos dedos) das “coisas esquisitas” que começa com esse som aqui: (fizeram silêncio para ouvir) /k/!</p> <p>aluna: cobra!</p> <p>Cla: cobra!</p> <p>TL: “coba”, “coba”!</p> <p>Cla: e “coba” começa com que letra mesmo?...</p> <p>Alunos: C, C!</p>	04/07 – Coisas esquisitas p. 132	Relacionar com letra inicial parece um facilitador. Relação fonema-grafema reforçada.
11) Consciência fonológica: RECONHECIMENTO DE FONEMA FINAL COM REFORÇO DA RELAÇÃO FONEMA-GRAFEMA	<p>Cla: gente, vocês lembram que a gente espichou bem o sonzinho aquele, no fim: pretaSSS, brancaSSS, azuiSSS. Que sonzinho é esse?</p> <p>Ge: é do “esse”!</p> <p>Cla: isso! De qual letra é esse som do /sss/?</p> <p>Ma e mais alguns: “esse”(S)!</p> <p>Cla: esse! Então, o que que vai no finalzinho de todas essas palavras...?</p> <p>Ge e mais colegas: esse (“S”)!!!</p>	22/08 – As borboletas p. 21	Generalização do uso deste fonema-grafema nas palavras com plural. Também consciência morfológica.
A mesma	<p>Cla: se fosse só uma borboleta, ele diria: branca, azul, amarela. Mas ela seria toda colorida, já mudaria tudo, né... Assim, são muitas borboletas! / E essa palavrinha aqui, “brincaMMMM” (prolongo o fonema /m/ e aponto o nariz)</p> <p>Ge: eme (“M”).</p> <p>Ma: sai pelo nariz!</p> <p>Cla: que som é? (retomo) – que letra é, desculpa?</p> <p>Ma: sai pelo nariz. (alguns fazem /mmmm/)</p> <p>Cla: sai pelo nariz e qual é a letra, Luc?</p>	22/08 – As borboletas – p. 22	Clara identificação do fonema final com estabelecimento relação fonema-grafema.

	Luc: o “M” (eme).		
A mesma	Cla: (...) olha só, gente. O Vinícius(de Moraes) fez aqui uma brincadeira com as palavras de um jeito, que ficou bastante pedacinho assim, oh: bran-CAS; AS borboletas; tem muito AS, AS, AS, AS. Ed: AS: S, A.	22/08 – As borboletas p.23	Identifica os grafemas a partir do final: S-A (da palavra AS).
A mesma	Cla: quando a gente diz borboleta, parece que é mulher, né, porque termina com A. Mas nesse caso não é, porque a gente tem borboleta macho e fêmea. Não existe o borboletO. Mas hoje nós vamos brincar... Ed: borboletão! Jú: bor-bole- ta.	22/08 – As borboletas – p. 23	Aluna retoma a palavra trabalhada, destacando o som final: /a/. Nesse caso não houve reforço da relação fonema-grafema diretamente.
A mesma	Cla; a gente já pensou em um monte de casais de bichos. Já deu pra imaginar todos juntos. Um casamento de vários bichos, né... (risadas). Todos lindos. Um zoológico lindo. Agora, eu vou mostrar uma coisa bem interessante dessas duas palavrinhas, do pato e da pata. Qual é o primeiro pedacinho das duas, pato e pata? Alunos: P-A. Cla: P-A. E como é que é esse pedacinho do P-A? Como é que a gente diz? Ed: /pa/. Cla: /pa/. Muito bom. Ed: PA-TA, /ta/ é T-A. Cla: pa-ta. Pa-to. Cla: agora... muita atenção nessa hora. Ed: sora, olha só, uma coisa diferente das tuas coisas, olha. Olha só. PA-TA. PA-TO. /to/ é T-O. Olha, mas pata é T-A.	03/10 – O pato – p. 34	Identificação da diferença de fonema final das palavras comparadas e silabadas.
Consciência fonológica de rima: 12) RECONHECIMENTO DO SEGMENTO INTRASSILÁBICO RIMADO	Cla: por que rima?... JACARÉ e CHULÉ? (Soph, ao meu lado, falou baixinho e não deu para escutar na gravação) Cla: por que é parecido? (repite termo usado por Soph). (repite lentamente, abrindo bem a boca na rima) – JACARÉ/CHULÉ! (Soph também mexe sua boca, olhando para mim, e fazendo o som marcado) Soph: o É!!!! Cla: isso!!!! Muito bem! JACARÉ com CHULÉ!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 122	No final da oficina, reconhece o segmento intrassilábico compartilhado entre as duas palavras rimadas!
A mesma	Profe Renata: “cheia”. Fala (para mim), Nic, com que letrinha termina? Quais são as letras que têm iguais, que tu tinha falado? AM: E-I-A. Baleia. Renata: e aqui? Ge: é a Nic! (Nic mostra, sorrindo, EIA em baleia, feia, cheia, no final das palavras) Cla e Renata: tudo igualzinho... Por isso querimou! (Nic sorri)	04/07 – Coisas Esquisitas p. 151	O apoio escrito auxiliou a aluna a identificar o segmento intrassilábico em comum, a rima EIA.
A mesma	Cla: (...) Fala teu nome e vamos fazer o eco! Artur (AM): Artuuuuur! (prolongou o U) Cla: UR-UR-UR. Art: UVA! Aluno: UFRGS! AM: mas daí fica UURva!(contrariado). Professora, mas daí fica UURva! O certo é ARTUUUUR, então fica URva.	18/07 – O leão p. 10 - 11	O prolongamento do segmento intrassilábico mostra a consciência do aluno da parte da palavra a ser rimada (no caso, o ECO). Depois ele enfatiza isso junto ao colega, identificando que a palavra a partir do segmento não poderia ser UVA, porque o segmento é UR.
A mesma	Cla: (realço a observação de So) – “IMA” parece “RIMA”! TL: eu já falei! Luc: profe, “CLIMA”! Colegas: IMA-IMA-IMA! Cla: “clima” também rima. TL: Clima!	12/07 – O leão p.12	Os colegas fazem o eco (segmento rimado) logo após ouvirem a palavra CLIMA. (também está na CF – produção de rima perfeita)
A mesma	Cla: (escrevo PATA → ATA) – ata! Art: pata, ata! (alunos: pata, ata...) Cla: que que a gente ata?	03/10 – O pato – p.22	Aluno, com a escrita associada, se dá conta do segmento intrassilábico.

	<p>TL: ata... AM: o sapatoooo! Cla; isso, os tênis, o sapato... Luc: (olhando palavras escritas no quadro) – só tira as primeiras... (referindo-se às primeiras letras das palavras) Cla: isso. É mesmooo!</p>		
A mesma	<p>Cla: e agora?... Alunos: o Artur! Aluno: TUR. Outros: UR. Cla: UR-UR-UR-UR... TL: Artur! U-U-US. AM: (sua vez na rodinha; levantou o dedo e disse) – Artur – UR – URSO!</p>	12/07 – O leão p.10	Identifica segmento da rima e o utiliza para encontrar outra palavra pelo segmento inicial, no caso, “urso”.
Rima e sílabas: SILABAÇÃO COMO PROCESSO NATURAL PARA DESCOBRIR SEGMENTOS DA PALAVRA A SER RIMADA.	<p>Cla: olha só que legal vai ficar o eco da Rafa... Prestem atenção. Diz de novo teu nome... AM (sobrepõe-se): RA-FA-E-LA. Luc: láaa, láaa, láaa.</p>	12/07 – O leão p. 11	AM silaba a palavra para tentar descobrir o eco, e TL identifica ainda a sílaba final como rima, e não o segmento intrassilábico (progressão).
A mesma	<p>Luc: (completa) – JACARECA! (sorriu) Cla: (rio) aí tem que ser um JACARECA!!!!</p>	27/06 – Coisas esquisitas p. 121	Aluno dá-se conta da similaridade entre as duas sílabas das palavras Jacaré e careca – CARE, ele se dá conta de juntar e formar duas palavras em uma para rimar!
A mesma	<p>Cla: (viro-me para ele novamente) – tu qué todo nome? Então vamos lá! Luc: Lucas Rafael Rocha Oliveira. Cla: EIRA-EIRA-EIRA-EIRA... Luc: Oli-<u>VEI-RA!</u> (ênfataza desde o V...) Cla: não, é só EEIRA! “Oliveira” rima com “feira” (olhando para ele).</p>	12/07 – O leão p. 11	Refere como ECO (o segmento a ser rimado), a sílaba inteira: VEIRA, enquanto destaca o segmento intrassilábico EIRA.
A mesma	<p>Cla: ah... mas agora vamos pensar na selva, Eduardo... // e eu tenho mais um bicho... Cla: que eu acho ele muito engraçado... (Jú ri) Cla: ele é um bicho esperto, que gosta de árvore e rima com... <u>burACO!</u> TL: (levanta-se e levanta braço também) – MACÁ, MACACO! MACACO! MACACO! Cla: “macaco”, Thales, muito bem! TL: eles gostam de banana!</p>	12/07 – O leão p. 22	O menino ouve a palavra a ser rimada e expressa oralmente sua busca: MACÁ – MACACO, e reconhece ali a palavra que rima com BURACO. Percorre sílabas primeiramente.
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: PRODUÇÃO/IDENTIFICAÇÃO CONJUGADAS DE RIMA PERFEITA ENTRE PALAVRAS	<p>Cla: mas é só no fim... - (dou prosseguimento à atividade) – Agora vamos ver: Geovana. Ge– ANA-ANA-ANA... TL: AMA-AMA! Cla: <u>AMA</u> ou <u>ANA</u>?... TL e alguns colegas: ANA. Luc: ANA rima com BANANA! (alguns riram)</p>	12/07 – O leão p. 9	Identifica segmento final de Geovanna (Ana), e rima este, que é nova palavra, com outra palavra, banana.
A mesma	<p>TL: Thales Lima! Cla: Tha-les Li-ma: IMA-IMA-IMA-IMA (com mão dando o ritmo) TL: IMA-IMA- RIMA! (vai falando o eco, abrindo a boca e sorriu ao dizer “rima”) So: que nem RIMA! Luc: Rima! (bate em meu ombro) (vários alunos dizem RIMA!) TL: LIMA, pofe! Cla: (realço a observação de Sofia) – “IMA” parece “RIMA”! TL: eu já falei! Luc: profe, “CLIMA”! Colegas: IMA-IMA-IMA! Cla: “clima” também rima. TL: Clima!</p>	12/07 – O leão p. 12	A partir do segmento do eco encontraram sequência de palavras que rimam: Lima – rima-clima. (trecho também no CF - reconhecimento de segmento rimado – final)
A mesma	<p>Ed mostra a rima: o INHO, com pintinho. Cla: o inho com pintinho./ Isso vai ser ótimo, para o trabalho <u>inho</u> que nós vamos fazer agora!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 26	Produção de rima perfeita INHO/PINTINHO. A

	TL: trabalhinho, pintinho!		partir do diálogo o outro aluno identifica rimas.
A mesma	Ed: oh, sora, olha só a minha: A borboleta é bem branquinha Ela tem coisas a fazer Vai buscar comidinha Cla: ah, que bonitinha... So: sora, olha só, rimou: que bonitinha! Cla: rimou “comidinha” com “bonitinha”. É isso aí...	29/08 – As Borboletas 2 – p. 12-13	Identificação de rimas no diálogo com palavras do poema. Ao ouvir meu comentário sobre o poema a aluna já encontrou nova rima!
RITMO MARCANDO PRODUÇÃO TEXTUAL COM VERSOS RIMADOS	AM: sora, tem uma coisa da borboleta! (parece se referir ao livro de Jú) TL quer falar mais... Cla: pera aí; TL, agora vamos ouvir qual é a ideia do AM, tá. AM, como é que é? AM: (diz de forma ritmada) A bor.bo.le.ta É mui.to. pre.ta Ela tem compromisso... (para para pensar...; levou mãos à boca) Cla: ah... faltou a palavrinha final, né?... / Vai pensando...	29/08 – As borboletas 2 – p. 8-9	Noção de ritmo dado pelas sílabas na formação de versos poéticos
A mesma	AM: Havia uma pulguinha, na cuca do vovô. Cla e AM: (acompanhei ele, no ritmo); o vovô soltou um pum, a pulguinha desmaiou! (3:41)	21/11 – Os pintinhos – p. 28	Ritmo corporal bem marcado nas sílabas (vogais tônicas) e nas rimas.
A mesma	Ed: sopa de mel, com abelha moscatel! Cla: (rio) – abelha moscatel é ótima! Ed: (diz novamente e dança com o ritmo do verso) – sopa de mel, com abelha moscatel!	21/11 – Os pintinhos p. 27	Rima perfeita e ritmo marcado no verso, destacando a vogal aberta da rima ÉU.
A mesma	AM me olhou e disse, imprimindo ritmo de rap ao corpo: o pintinho é maneirinho... (4:50) Cla: (complemento) – e faz piu-piuzinho! (com ritmo de rap também) AM larga o pote sobre a mesa e faz de novo: o pintinho é maneirinho (rap) Cla: (repiro também) – e faz piu-piuzinho... (rap) AM: oi aaa.	21/11 – Os pintinhos – p. 39	Ritmo musical impresso no poeminha criado por ele.
A mesma	AM: professora, eu inventei uma poesia da borboleta. Cla: tu já queres falar agora ou pode ser depois?... AM: eu quero falar agora! Cla: tá, então, tá. Vamos ouvir a do AM, e depois a daqui. AM: “a borboleta...”, posso fazer com eco? Cla: pode! Nós vamos acompanhar o eco, então! (animada) AM: a borboletaaa, taa, taa, Cla: taaa, taaa, AM: vive na floresta aaa, taa, taa (move cabeça para frente a cada repetição marcando ritmo) Cla e mais alguns alunos: taa, taa AM: ela viu maméooo, ooo, ooo Cla e mais alguns alunos: ooo, ooo AM: ela tem um déooo, ooo, ooo (Dell computador)	22/08 - As borboletas – p.12-13	Cria poema antes de ouvir o poema do dia, aproveitando a brincadeira do eco, que realça o final da palavra como segmento rimado. Dá ritmo ao poema criado por ele, movimentando a cabeça para frente em cada repetição. Também fala de consciência textual de poema com rimas.
IDENTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO FONEMA INICIAL NA DISTINÇÃO DE SIGNIFICADOS DE PALAVRAS COM MESMO CONTEXTO ORTOGRÁFICO	Jú: pofi, “boi”! Cla; boi... Olha que legal a palavra que a Júlia achou. / “boi, boi, boi da cara preta...” Luc: preta! TL: preta, pofi! Cla: preta? Pera aí... Art: morcego, morcego... ah, não... Cla: só vamos ver uma coisa, oh: o Luc falou no “preto”; preto começa com /b/? / , fortão? (sonoro)... Ge: não! Cla: ou começa com /p/? que é mais fraquinho?... Ge: é com o P. Cla: é com o P. Se fosse com B ficaria “Breto”. Vocês conseguem notar a diferença? (aponto para minha própria orelha); Breto. Alguns repetem: breto... So: Pedro. Art: branco! Cla: branco! Muito bom, Art! Ma: oh, sora, daí desvia a palavra.	29/08 – As borboletas 2 – p. 7	A aluna, ao dizer que daí “desvia” a palavra, parece estar identificando o fonema inicial e seu papel na distinção de significado.

	Cla: é. Daí já muda a palavra. Porque preto... É isso aí!		
A mesma	(trabalhando com poesia das borboletas – brancas e francas): Cla: (termino de escrever o F) - olha só que legal! Vocês viram que era tudo igualzinho...? Só MUDOU esse sonzinho inicial aqui (círculo o B e o F). Aluno: é... Cla: viu, como isso é importante? Ge: sora, sora (aponta o quadro). Tu misturou embaixo e formou um E... (o traço do sublinhado no F). Cla: (releio) – formou um E, é verdade. Eu vou tirar o risquinho pra gente não se confundir. Tu tem toda razão. (apago o sublinhado) Ge: se não ia ficar “erancas” (ênfatisa o E). Cla: “borboletas erancas” (rio).	29/08 – As Borboletas 2 – p. 9-10	Estava escrito no quadro Brancas/Francas, e a aluna fez a distinção de significado caso fosse E no início da palavra.
A mesma	Cla: (retomo) – tá, mas vocês viram isso aqui; se a gente fosse tirar a primeira letrinha, oh, (ponho papel por cima das duas), a gente ia ler assim, oh: (Ge lê “rancas”) - /rãnkas/; e aqui também: /rãnkas/. (aponto onde leio) E aí, quando a gente põe o sonzinho, mudou a palavra. A gente botou outra letra. Ge e mais alguns: Brancas e Francas. Cla: tá?... e essas aqui que rimavam da nossa poesia.	29/08 – As borboletas – p. 10	Reconhece a forma da palavra e seus segmentos, pois a aluna reconhece e lê uma palavra que não existe - /rãnkas/, e depois a refaz colocando novamente os sons iniciais.
PRODUÇÃO DE POEMA COM ALITERAÇÃO	TL: eu também fiz uma poesia. Cla: tu também fez uma, TL? TL: esse é o início: (mexe as mãos associando ritmo corporal e fala) vão, vão, e <u>vão</u> / Viajar em bancas/ E vão e vão,/ tchau, tchau, / e tchau. Cla: que bonitinha, TL! Muito bacana tua poesia! Parecia que a borboletinha tava lá voando, indo, né... (faço movimento lento de bater asas) TL: é, ela tava viajando, né! Cla: isso.	29/08 – As Borboletas 2 – p. 12	Criação de poema com ritmo e repetições, marcando aliterações. Mostra consciência textual também!

Rima e consciência morfológica:

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
Identificação de infinitivo verbal/conjugações verbais	Cla: Então... por que não poderia ser “bateu asas e dançou”? Aluno: porque se não, não rimava. Cla: se não, não rimava? Ge: é. Aluno: tem que voar! TL: tem que dançar! Ed: tem que voar!	27/06 – Coisas Esquisitas p.107	A partir da busca da rima, parecem manter o final dos verbos no infinitivo, seguindo um modelo de término de palavra com igual segmento intrassilábico - AR
	Nicole: ÓLE-ÓLE-ÓLE... Aluno: Nicole – ÓLE-ÓLE-ÓLE... Outro aluno: Nicole – óle-óle-óle... Cla: Nicole- óle-óle-óle... TL: olhe! Olhe! (aponta) Cla: olhe! (aponto para TL) AM: molhe-molhe-molhe! Molha! (consciência morfológica)	12/07 – O leão p. 9-10	Identificou nova palavra a partir do eco da rima, ainda que ortograficamente haja diferença, e dali outro aluno encontrou a palavra “molhe”, e “molha”, identificando conjugações do verbo “molhar”.
Identificação do sufixo correspondente ao diminutivo	(lendo poesia Os pintinhos) Cla: o quarto piou com a voz bem fininha (faço voz fina) – “Eu queria encontrar uma verde folhinha”! TL: folhinha, pintinho.	21/11 – Os Pintinhos – p. 8	Aluno ouve a poesia buscando identificar rimas e relaciona palavras que tem sufixo semelhante (diminutivo). Consciência morfológica também.
A mesma	Cla: claro! Então vocês podem escolher uma dessas cores, um	29/08 – As	Na criação poética,

	<p>desses jeitos da asa das borboletas, ou vocês podem pensar em outra ainda que eu nem pensei!</p> <p>Ed: pode fazer assim? As borboletas roxinhas... (ondula com as mãos no ritmo)</p> <p>Cla; pode, pode ser assim também! Se quiserem botar como se fosse pequenininho...</p>	borboletas 2 – p. 18	mantém a raiz da palavra e aplica sua desinência de diminutivo para fazer o verso.
A mesma	<p>-Tâmis: já?... e que que tu escreveu por aí?</p> <p>- Ed: eu escrevi aqui, oh, olha (mostra o papel)</p> <p>- Tâmis: e como é que ficou a poesia?</p> <p>- Ed: (lê seu verso) – “as borboletas roxinhas são tão franquinhas.”</p> <p>Tâmis: franquinhas? É?</p> <p>(Ed assente positivamente com a cabeça)</p> <p>Tâmis: ficou bonito!</p>	29/08 – as borboletas – p. 26	Para rimar, explora o sufixo do diminutivo.
A mesma	<p>(perguntando para So)</p> <p>- Tâmis: a poesia. Como é que ficou?</p> <p>- So: (meneia a cabeça e diz) – ah, bonita!</p> <p>- Tâmis: bonita?! / (começa a ler) – “borboletas vermelhinhas são pequeninhas”. É?</p> <p>“Borboletas douradinhas gostam de luzinhas”. / oh, ficou tri mesmo! (So sorri) - Ficou tudo pequenininho! Mas ficou tudo lindo!</p> <p>- So: eu desenhei a borboleta colorida!</p>	29/08 – as borboletas 2 – p. 26	Utilizou o sufixo do diminutivo para criar as rimas nos versos.
Identificação de raiz das palavras destacadas no verso	<p>Cla: oh, que escuridão</p> <p>Jú: que ikulo (escuro).</p>	22/08 – As borboletas – p.25	Não recorda a palavra exata, mas explora a raiz da mesma.
A mesma	<p>Enquanto quem çaça – TODOS (eco): aça-aça-ça-aça...</p> <p>Luc: (fala feliz) AÇA! (reconhece outra palavra nessa - verbo assar)</p> <p>(...)</p> <p>Luc: assou, assar...</p>	12/07 – O leão p. 7	Ao explorar o eco, identificou Assa > assou > assar (infinitivo), palavras que são da mesma família.
A mesma	<p>Cla: atenção. (ergo o cartaz à vista de todos) – eu escrevi desse lado aqui, oh (esquerdo), PIN-TI-NHO. E desse lado aqui (direito), (todos acompanharam) – GA-LI-NHAAA!</p> <p>AM: pintinhos!!!!</p> <p>TL: ga-li-nha</p> <p>Cla: nós vamos, agora...</p> <p>TL: galinha, galinheiro!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 29	Família de palavras: galinha; galinheiro.
Consciência de plural/Sem final de palavra	<p>Cla: são brancas e francas... / Então, nós vamos fazer uma coisa... Vocês notaram que o Vinícius falou sempre tudo assim, oh?... São várias borboletas, porque sempre é com S no final... Olha só: brancaSSS; azuiSSSS; amarelaSSS; e ele fala das borboletaSSS; e tudo é sempre desse jeito. Então... eu vou convidar vocês...</p> <p>AM: floreSSSS!!!! (fala alto)</p> <p>Cla: flores. Então...</p>	22/08 – As borboletas	Mostrou reflexão sobre que estrutura dava o plural e logo identificou outra palavra com plural, terminada em ES (as outras eram em AS, IS).
A mesma	<p>Cla: gente, vocês lembram que a gente espichou bem o sonzinho aquele, no fim: pretaSSS, brancaSSS, azuiSSS. Que sonzinho é esse?</p> <p>Ge: é do “esse”!</p> <p>Cla: isso! De qual letra é esse som do /sss/?</p> <p>Ma e mais alguns: “esse”(S)!</p> <p>Cla: esse! Então, o que que vai no finalzinho de todas essas palavras...?</p> <p>Ge e mais colegas: esse (“S”)!</p>	22/08 – As Borboletas p. 21-22.	Consciência do S no final da palavra indicando plural.
A mesma	<p>Cla: que a gente espichou, vai o “S”! / Então, oh: brancaSSSS; vai o esse no finzinho... AzuiSSSS; vai o esse no finzinho...</p> <p>Ge: eu sei porque tem que botar o “S”!</p> <p>Cla: por quê?</p> <p>Ge: porque é mais de uma.</p>	22/08 – As borboletas p.22	Expressa verbalmente o que modifica o uso do S na palavra.
A mesma	<p>Cla: sons?</p> <p>TL: sim, com cabeça.</p> <p>Cla: olha que legal! “Borboletas marrons gostam de sons!” (digo, mostrando com o dedo no papel a frase – TL olha; papel está na sua classe) / Por que não? (Rafa segue pintando, mas parece atenta) / (coloco o papel no meio das classes deles para que os dois possam olhar) – o que que vocês acham? / Só que aí vocês têm que escrever (mostro no papel verde ilustrado deles, acompanhando com o dedo aquilo que digo) – “borboletas-</p>	29/08 – As borboletas 2 – p. 22	O aluno consegue efetivar a mudança de singular plural e dar-se conta do que precisa agregar para rimar.

	marrons - <u>gostam</u> (nesse momento mostro a palavra “gostam” que já está escrita no papel da atividade) de- sons”.		
A mesma	<p>Cla: o nome da poesia de hoje é OS PINTINHOS! Tá escrito aqui no quadro! (me dirijo ao quadro) –oh, tá aqui o nome da poesia. (aponto onde está escrito e leio, palavra a palavra, seguindo com o dedo: OS - pintinhos). É um só pintinho ou são vários? (pergunto, com o dedo parado abaixo do S final). Alunos: vários!</p> <p>Cla: como é que vocês sabem? Ge: porque tem um S (nome da letra); quando tem um S quer dizer que são mais de um. Cla: ah... isso mesmo...</p> <p>AM: se não, ia ficar O-pintinho. (marca o final singular com /o/; enquanto fala marca com 3 batidas da mão sobre a mesa a palavra pin-ti-nho). Cla; aí, ia ser a história só de um pintinho, mas aqui é a história de vários. São os pintinhos! Então... (me desloco) AM: (lê no quadro) – os - pintinhos.</p>	21/11 – Os pintinhos - p. 6	Alunos identificam S como característica de plural, “mais de um”. Ao mesmo tempo, isto (valor do significado do O/S) marca o limite da palavra e o espaço para a outra.
Consciência do final da palavra indicando gênero masculino/feminino.	<p>Cla: brancos... azuis, amarelos e pretos. Brincam na luz, os belos borboletos.... Tá bom? (Da sorri e salta no lugar; AM ri, Isa sorri) / então, nós vamos fazer uma brincadeira de transformar as borboletas em borboletos. Cla: vamo lá, então! Cla: bran... (aponto para eles completarem – silêncio no primeiro momento) Alguns alunos (do lado onde estava Mi: cos Cla: azuis, amare... Jú: amare-la (reformula ao me ouvir) - lo Alunos: los Cla: e pre... Alunos: tos Cla: brincam na luz os be... Alunos: los Cla e mais alguns: borbole-tos. Borboletos brancos... Aluno: pretos Cla: são alegres e... fran... Alunos: cos. Cla: cos... Muito bom!</p>	22/08 – As Borboletas - p. 24	Conseguiram modificar o segmento correto para identificar o gênero masculino proposto.
Consciência de sufixo	<p>Cla: Arturzito... (digo carinhosamente, batendo em seu ombro) Ge: (ri) – Arturzito! (ressalta o som /o/, no final) Cla: é, Arturzito... (olho meus papéis)</p>	31/10 – O pato 2 – p. 1	Aluna se surpreendeu com o sufixo que coloquei no nome do aluno, que tinha uma intenção carinhosa.
A mesma	<p>Cla: Arturzito... (digo carinhosamente, batendo em seu ombro) Ge: (ri) – Arturzito! (ressalta o som /o/, no final) Cla: é, Arturzito... (olho meus papéis) (crianças riem e eu dou uma sonora risada) Eduardo: E Eduarzito... Cla: gente... (ouço o que Eduardo diz e reforço) – Eduarzito (bato em sua perna)- rio mais, porque as crianças querem ouvir todos os nomes com esta terminação. Cla: (aponto a professora Fran) – a Franzita! O Davizito! (aponto Davi) A Julita! (aponto) A Rafita! (aponto) A Bellita! (aponto)</p>	31/10 – O pato 2 – p. 1	Colocação de sufixo se torna curiosidade e gera produção de nomes com sufixos entre as crianças, modificando a estrutura do nome.
A mesma	<p>(crianças seguem com a brincadeira do sufixo em seus nomes) Lucas: profe, profe, eu sou Luquinhas... Cla; sim, tu é o (penso um pouco) Lucasito!</p>	31/10 – O pato 2 – p. 2	Aluno se dá conta da parte final da palavra como local para colocar sufixo.

Rima e consciência sintática:

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
Interação da rima com estrutura sintática – organização sintática para rimar os versos	<p>Cla: então me dá um exemplo... como é que pode ser no começo?... AM: tipo assim! Cla: tipo assim, como?... AM: O óculos do vovô caiu no cocô; o vovô fez cocô... eeeee...</p>	27/06 – Coisas esquisitas p.95	<p>“O óculos do vovô caiu no cocô; o vovô fez cocô... eeeee...” (pensa) – noção de necessidade de outro verso para rimar, e do E como acréscimo de ideia. “e chutou o urubu” – não rimou, mas buscou alternativa mais</p>

	<p>(pensa) chutou o... aluno: (opina) - o cocô! AM: não... E chutou... (retoma) e chutou oooo... (pensa) Colega: o urubu! Cla: o Antenor! (riram) AM: NÃO! (enfático) E chutou o urubu!</p>		coerente com o verbo CHUTAR para complementação (depois reformula o verbo: "PUXOU o urubu", buscando coerência sintática) – consciência sintática.
	<p>Ed: "O meteoro caiu do céu, as pessoas fugiram, ãh, o meteoro (sacode a cabeça e repete), o meteoro ele foi (baixa a cabeça e mexe na mão). Mas daí... (fecha as mãos entre as pernas e diz) – Eu não sei... (sorri) Cla: vamos ajudar o Ed? AM: "O meteoro caiu no chão As pessoas descobriram O meteoro subiu A pessoa, as pessoas (retoma), se... Aluno: (completa) - se sumiu!"</p>	27/06 – Coisas Esquisitas p. 98	Ao tentar rimar, pensa na estrutura sintática do verso; quando os colegas ajudam, produzem rima entre subiu/sumiu, mas daí há falta de concordância de número, tanto que o aluno estava tateando: "a pessoa, as pessoas, se... (e não conseguia terminar).
A mesma	<p>Cla: tu tá muito atento às rimas, hein, TL? Legal!!! Parabéns! TL: "eu vi uma pulga na perna do vovô assim que ela me viu... (AM o suplanta com o volume de sua voz e TL leva as mãos à cabeça; segue atento, e completa seu poema) mas ela quase que caiu! (riu, feliz)</p>	04/07 – Coisas esquisitas p. 131-132	Busca preservar a estrutura sintática predominante entre os versos trabalhados e a colocação de rimas, elegendo o final de dois versos para isso, no caso, o 3 e o 4. Exploração de rimas a partir da estrutura sintática e semântica (bichos) propostas. Observe-se repetição de estruturas frasais, como: EU VI..., NA..., ASSIM QUE ELA ME VIU..., ... CAIU (VERBO).
A mesma	<p>(recém havia escutado a poesia elaborada oralmente por seu colega TL e criou a sua) Art: "Eu vi o tatu na perna do titio, o titio não olhou... (parou para pensar) outro aluno: mas ele desmaiou!</p>	04/07 – Coisas esquisitas p. 132	Mantiveram o mesmo tipo de estrutura sintática, mesclando as que ouviram nos versos trabalhados, variando o uso das palavras e mantendo a rima nos versos 3 e 4. Conexão frasal adequada: o ... não... Mas...
A mesma	<p>Cla: vamos lá (redireciono escrita) – "o leão pulou do avião" (e aí?...) // Que que aconteceu? // "Caiu no chão?"... (os três gostaram da ideia) Isa: caiu no chão! Cla: e...? Gui: correu. Cla: correu?!... Mi: não! "e caiu no pastelão!" Cla: "e caiu no pastelão!" (ri) Mi: "e se quebrou no pastelão!" Cla: "e se quebrou no pastelão!"... o que vocês acham; vocês gostaram da ideia? (sim, animados)</p>	04/07 – Coisas esquisitas p. 147	- Foram formulando e reformulando os versos em função das rimas.
A mesma	<p>Cla: esse era do URSO. Eu fiz um versinho pro URSO. Eduardo: Ah, já sei! E... e aquele que o AM nos deu (... ?): "EU VI UMA PULGUINHA, NA CUECA DO VOVÔ, ASSIM QUE SOLTOU UM PUM, ELA DESMAIOU!" (os demais colegas completaram e riram) Artur: (empolgadíssimo) – "EU VI</p>	04/07 – Coisas esquisitas 2 p. 129	Um dos alunos mantém a estrutura sintática da poesia de Elias José, Coisas esquisitas, aplicada à poesia criada por Artur, mantendo o mesmo sentido, porém com palavras diferentes das usadas pelo colega, como segue. Interessante perceber o ritmo dado pelas crianças, ao recitar os

	UMA PULGUINHA, NA CUECA DO VOVÔ, O VOVÔ SOLTOU UM PUM, A PULGUINHA DESMAIOU” (falou de forma ritmada) <i>(questão do ritmo é bem significativa no seu verso! – contar sílabas)</i> Cla: essa poesia foi a que fez mais sucesso! (todos riram)		versos, em especial por AM, marcando as sílabas tônicas, o que percebemos vinculado à noção de rima.
A mesma	Cla: como é que a gente pode começar?... (Gui e Isa me olham) Cla: “eu vi o leão...” Mi: “num avião”.	04/07 – coisas esquisitas p. 136	Noção de rima e de construção frasal: o leão EM ALGUM LUGAR, no caso, NO AVIÃO, rimando com LEÃO.
A mesma	Cla: (...) dá pra começar assim (olho para Gui): “eu vi o leão, pular do avião” (olho para Belle). Que tu acha? (Belle parece indecisa). Ou tu prefere: “o leão pulou do avião!” (olho pra Gui também). <i>(reflexão sintática...)</i> Gui: “O leão pulou no avião” (batendo lápis na mão, de acordo com as palavras ditas – 3 batidas – o leão/pulou/no avião). <i>(ritmo auxiliando na composição sintática do verso – consciência sintática e fonológica integradas)</i> Cla: “o leão pulou no avião”; vamos lá! Tá decidido!	04/07 – Coisas Esquisitas p. 139	Consciência fonológica integrada à sintática, com ritmo contribuindo na construção frasal. Artigos átonos acoplados às palavras principais na contagem das palavras na frase (marcadas tonicamente).
A mesma	Luc: profe, olha essa poesia que eu fiz! Olha essa! Luc: (chegando ao seu lugar, aponta para o papel onde escreveu) – olha essa! “O porco viu a a-bó-bora e co-meu”. Cla: (ri com ele) – e o que rimou aqui?... faltou uma rima... “o porco viu a abóbora e comeu”. E...? Aluno do grupo: “morreu”... Cla: de novo?!... Todo mundo vai morrer?! (Bru ri) Luc: “e viu o Romeu”.	04/07 – Coisas esquisitas p. 148	O alunos reformula o verso, incluindo um verbo, a fim incluir a palavra a ser rimada, que é um substantivo próprio (noção lexical também...).
Rima e consciência da ordem temporal das palavras	Cla: o que que rimou com AMOR?... Aluno: FLOR. Ed: é que... sabe, quando tu falou por último do “amor”... <i>(aspecto sintático)</i> Cla: rimou! Ed: é, rimou!	04/07 – Coisas esquisitas 2 p. 130	Ao buscar as palavras que rimam, identifica qual palavra apareceu antes e qual apareceu depois entre os versos.
Rima e construção de frase com conectivos	(Dupla do Bru e Ma na tarefa de escrita de verso) Bru: luz. Ma: gostam... Vai ficar esquisito “gostam muito luz”... (CONSCIÊNCIA SINTÁTICA) Bru fica olhando para ela e pensando Ma: fica esquisito... Bru: então escreve (dá o papel para Ma)	29/08 – As borboletas 2 – p. 21	A aluna se dá conta de que falta um elemento na ordem frasal, que, como está, soa esquisito.

Rima e consciência semântica:

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
Busca de conhecimento de	EU VI A ... abelha! NO NARIZ DA... vovó!	27/06 – Coisas esquisitas	Rima incitou compreensão do verso.

significado da palavra destacada na rima – recepção	A ABELHA OLHOU, OLHOU... (vários dizem junto) NÃO PICOU, POISTEVE... dó! Aluna: não entendi essa, que “teve dó”! Que é dó? Cla: ficou com peninha... tá?...	p. 103	
A mesma	JG repete a parlenda que disse antes, baixinho, para que agora todos pudessem ouvi-lo: “Quando eu era criança Minha mãe me dava leite Agora que eu cresci Minha mãe me dá porrete”. So: que é porrete?	27/06 – Coisas esquisitas p. 97	Mudou a palavra do final do primeiro verso, mantendo valor lexical: disse “criança” ao invés de “pequeno”, como havia me dito da primeira vez – mas manteve as palavras finais dos versos que rimam – “leite” e “porrete”. A palavra rimada, menos conhecida, incita a curiosidade da colega, que a destaca do verso, pois a rima parece ter despertado sua atenção a esta palavra.
A mesma	Cla: uma coisa diferente?// Todo mundo concorda?... Bom, e como é que era o jeito de cada pintinho? Vamos repetir a poesia, e vocês vão me ajudar. – O primeiro pintinho piou com... ? / água... (faço gesto junto à boca) Alguns alunos: na boca... Cla: na boca... TL: água na boca! Cla: é! Quando é que dá água na boca? Ge: quando tá com muita fome! Já deu água na boca em mim... Cla: isso... quando a gente sente aquele cheirinho... de uma comidinha gostosa... hummm, tá me dando água na boca! So: e quando a gente come muito doce, que tem que tomar água, porque o doce é muito doce... Cla: ah, bom. Mas daí é diferente...	21/11 – Os pintinhos – p.9	Busca de significado a partir da poesia; surgem duas hipóteses de significado: fome/água pela doçura na boca.
A mesma	(durante a exploração da poesia dos pintinhos) So: sora, tinha um que ia se afoga? Tinha um que tava se afogando, ele queria se afoga? Cla: não, é que ele veio correndo (simulo corrida e suspiros), então ele tava respirando assim. Por isso que ele tava de afogadinho. Tá?...	21/11 – Os pintinhos – p. 21	Permanecia a dúvida quanto ao significado de afogadinho, mesmo já tendo sido comentado antes.

Categoria	Evidências	Data/oficina	Observações
Identificação de palavra que completa o verso – segmentação a partir da recepção	“eu vi a abelha, no nariz da... vovó! (completam), a abelha olhou, olhou, e não picou, pois teve... dó! (completam) Cla: “dó”, que é aquela palavrinha nova.	04/07 – Coisas esquisitas 2 p. 128	Conseguem identificar as palavras que se encaixam para completar a frase rimada.
A mesma	Cla: eu vi o jacaré, deitado na rede, o bocão não me mordeu, porque era... Alunos: quadro de parede! (completam) Cla: quadro de parede, que a Ge gostou muito! Aluno: rede/parede! Cla: rede/parede, rimou!	07/07 – Coisas Esquisitas 2 – p. 128	Mesmo que a rima seja com a palavra PAREDE, interessa aqui a expressão completa para expressar o sentido, “quadro de parede”, e, posteriormente, identificam, dentro da expressão, que PAREDE rima com REDE – segmentam as palavras dentro da frase para chegar a isso.
A mesma	Cla: é um outro animal grande, que se defende do leão, e ele começa assim: RI... Bru: ... noceronte!!! Cla: rinoceronte! Cla: vocês viram que tinha outra palavrinha dentro de “rinoceronte”? TL: oh, pofi! Cla: RI! É uma palavra, não é? TL: Ri. Cla: a gente “ri”. TL: Ri. Ge: a da cobra, no final... (referência ao texto poético) Cla: isso mesmo. “A tia não via a cobra, e ria, ria”... Isso mesmo!	12/07 – O leão p. 21	Buscam a palavra pela dica da sílaba inicial, encontrando Rinoceronte. O RI fica marcado e o identifico como uma palavra, exemplificando – “A gente ri”. A aluna, então, toma essa palavra separadamente, identificando sua relação com o verso da poesia Coisas esquisitas - sendo este elemento um dos que rimava no verso da poesia.

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
Interação da rima com escolha de palavra coerente para completar versos – produção (reflexão de significado)	Cla:então me dá um exemplo... como é que pode ser no começo?... AM: tipo assim! Cla: tipo assim, como?... AM: “O óculos do vovô caiu no cocô; o vovô fez cocô... eeeee... (pensa) chutou o... aluno: (opina) - o cocô! AM: não... E chutou... (retoma) e chutou oooo... (pensa) Colega: o urubu! Cla: o Antenor! (riram) AM: NÃO! (enfático) E chutou o urubu!	27/06 – Coisas Esquisitas – p.95	Busca rimar elaborando versos e busca palavras que sejam coerentes ao contexto enunciativo; chutou OOOO.... (noção de gênero masculino e noção de palavra – consciência lexical) – escolha lexical de “urubu” (rejeitou “cocô”).
A mesma	(atividade de escrita de verso) Cla: borboletas douradas são... (me volto a alguém que comentou algo atrás de onde estou) AM: são prateadas! Cla: (rio junto) – são prateadas?!... (olho para a dupla à minha frente) – ou são primas das prateadas?... (Gui sorriu; Ta aprovou!)	29/08 – As borboletas 2 – p.	Os garotos não tinham achado que cabia prateadas (sentido?), mas quando ouviram outra sugestão esta conferiu sentido ao verso com a rima encontrada (consciência sintática e lexical motivadas pela rima).

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
Identificação de segmento rimado e busca de novas palavras com este – nova contextualização na palavra e/ou no enunciado	(após experiência do eco) Ed: e a leoa - oa -oa -... Cla: e “leoa”, com qual outra?... “Que passa o dia à...” (faço gesto de “à toa”, como quando declamei) Alunos: toa - oa - oa - oa! AM: leoa, catoa; leoa, catoa	12/07 – O leão p. 7	Resgate da relação entre palavras; sai do texto e volta à palavra! – (consc. lexical)
A mesma	Cla: (realço a observação de So) – “IMA” parece “RIMA”! Luc: profe, “CLIMA”! Colegas: IMA-IMA-IMA! Cla: “clima” também rima. TL: Clima! Cla: “clima” também! (o abraço) AM: infinito!	12/07 – O leão p.12	Noção de que muitas palavras podem terminar igual e serem rimadas – “infinito”.
A mesma	Enquanto quem caça – TODOS: aça-aça-ça-aça... Luc: (fala feliz) AÇA! (reconhece outra palavra nessa- verbo assar) (...) Luc: assou, assar... (consciência morfológica!!!!)	12/07 – O leão p. 7	O eco da rima faz reconhecer nova palavra: “Assa”, do verbo “assar”.
A mesma	Cla: Sofia – ia, ia, ia, ia! Aluno: ia! (destaca novo significado) Cla: olha só que legal que ficou teu eco! Com: IA-IA-IA-IA...	12/07 – O leão p. 8	O eco da rima do nome faz reconhecer nova palavra: IA, do verbo IR.
A mesma	Bru: Bruno. Cla: UNO-UNO-UNO-UNO... Luc: jogo do UNO! Cla: é o UNO, que nem o jogo!	12/07 – O leão p. 8	O eco da rima do nome de Bruno gera o reconhecimento de nova palavra, UNO, nome de um jogo de cartas.
A mesma	Cla: ela-ela-ela-ela-ela! So: que nem ELA! (identifica o pronome) Vários dizem: ela-ela-ela! Art: virou ELA! AM: (refletindo) “ELA é bonita!” (sorriu)	12/07 – O leão p. 11	Alunos reconhecem no ECO do nome Rafaela o pronome ELA; a frase elaborada por Artur parece ajudar a dar o sentido necessário à palavra para os colegas, já que esta é uma palavra que identifica pronome, nem sempre reconhecido na frase como palavra.
A mesma	Cla: tão bonitinhas! / e o que que rimou com “então”? Mi: que escuridão. Cla: então...? / que escuridão, Miguel... (repetindo o que aluno falou) TL: leião, leião, profe!!!! (levanta-se) Cla: e o leão! Rima com escuridão, Thales...	22/08 – As borboletas – p.20	A palavra “então” não pareceu tão simples para se darem conta da rima. Um aluno identificou, considerando a palavra, que é uma conjunção. O outro já buscou palavra externa à rima.
A mesma	Cla: eu nunca fiz essa aqui com eco... vamos	03/10 – O pato	A partir do segmento intrassilábico

	<p>ver o que acontece?... “o pato perto da porta”... orta, orta, orta! (crianças messeguem na fala do eco) - Horta?!!!! Alunos: horta!!!! Jú: horta, torta! Torta!</p>	- p. 20	descobriram nova palavra e a aluna descobriu outra a partir da rima!
A mesma	<p>Cla: “o pato perto da pia...”, ia, ia, ia (alunos acompanham; Lucas faz gesto de “ir”, com braço). (...) Cla: o pato longe da pia... ia, ia, ia... Luc: ele ia, ele ia!!! (faz movimentos com braços fletidos para frente e para trás, ao lado do corpo)</p>	03/10 – O pato – p. 21	Identifica IA como verbo do que já foi (passado).
A mesma	<p>Cla; a pia. Qual era o eco da pia? Alunos: ia, ia, ia... Cla: (escrevo PIA → IA) - ia, ia, ia... a <u>gente ia</u>, e não foi mais (faço gesto com a mão, de não), né?... A pata... Vamos ver o eco da pata. Aluno: PA, PA. Aluna: ata, ata. Cla: (escrevo PATA → ATA) – ata! Art (?): pata, ata! (alunos: pata, ata...) Cla: que que a gente ata? TL: ata... AM: o sapatooo! Cla; isso, os tênis, o sapato...</p>	03/10 – O pato – p. 25	Identificam novas palavras a partir do “eco” e aplicam em outro contexto.
A mesma	<p>Cla: O primeiro pintinho Alunos: inho, inho, inho. Cla: piou, com água na boca Alunos: oca, oca, oca. Ge: (sorri) –OCA! Cla: eu queria encontrar Alunos: ar, ar, ar TL: AR-viri. Cla: uma gorda minhoca Alunos: óca, óca, óca... Ge: que nem OCA, sora! (sorri), que a gente tava falando(?) dos grande (jogos da escola são chamados de OCA – Olimpíadas Escolares do Aplicação).</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 23	A partir da rima, identifica significado do segmento OCA como nova palavra (no caso, como jogos dos grandes da escola – conhecimento de mundo).
A mesma	<p>Cla: o segundo piou Alunos (poucos): ou, ou, ou Cla: com cara enjoadinha Alunos: inha, inha, inha Ma: pinha!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 23	Descobriu nova palavra a partir do segmento rimado.
A mesma	<p>Cla: eu queria encontrar Alunos (poucos): ar, ar, ar So: AR, sora! Cla: uma lesma fofinha! Alunos: inha, inha, inha TL: TINHA!</p>		21/11 – Os pintinhos - p.24 Também descobriu nova palavra a partir do segmento rimado.
A mesma	<p>O terceiro piou Alguns alunos: ou, ou, ou Cla: com trejeito trombudo Alguns alunos: udo, udo, udo.. Sofia: AGUDO TL: agudo!!!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 24	Rapidamente identificam nova palavra a ser rimada com o segmento compartilhado entre trombUDO e agUDO.
A mesma	<p>Cla: eu queria achar Alunos: ar, ar, ar TL: AR, sora, ar (faz gesto de ar subindo do pulmão para o pescoço)</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 24	Identifica nova palavra, de uma sílaba, e lhe confere sentido, fazendo o movimento do ar na respiração.
A mesma	<p>Cla: um bom verme polpudo Alunos: udo, udo, udo (27:47) TL: papudo!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 24	Identifica rapidamente nova palavra rimada com segmento UDO, e não repete a anterior, agudo.
A mesma	<p>Cla: com voz bem fininha Mais alunos: inha, inha, inha Ge: galinha, sora!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 24	Seguem no reconhecimento de palavras de segmentos e de novas palavras que rimam com este.

Consciência da dos diferentes significados das palavras	<p>- Bru: e agora tá todo mundo apaixonado por borbole... pelo que eu vou comer no lanche...</p> <p>- Tâmis: o que que tu vai comer no lanche? (Bru esgueira-se para pegar na mochila)</p> <p>- Ma: nada... eu só disse que ia dar um chiclete pra ele... de tarde...</p> <p>- Tâmis: ih!</p> <p>(Bru mostra pacote de bolachas)</p> <p>- Tâmis: isso aí é o quê? Passatempo?</p> <p>- Bru: é.</p> <p>- Ma: é <i>Passatempo</i> de comer...</p>	29/08 – As borboletas 2 – p. 23	Passatempo de comer...
A mesma	<p>(explorando a compreensão da poesia O Pato)</p> <p>Cla: é! Isso mesmo! / Que que tu observou, Ge, que tu falou da pia, e do pato que não pia... que que quer dizer isso?</p> <p>Ge: ele pia, e a pia é a mesma palavra. (sorri)</p>	03/10 – O pato – p. 16	Destaca a palavra igual, extraíndo-a dos dois contextos: ELE pia (sujeito); A pia (substantivo).
A mesma	<p>(procurando rimas na poesia do Pato, na qual predominam aliterações)</p> <p>Art: (ergueu braço e foi autorizado a falar) - profe, também tem pia com pia.</p> <p>Cla: pia com pia. Só que daí ele repete a palavrinha inteira.</p> <p>Ge: que nem eu falei, né, sora.</p> <p>Lucas: daí a gente pensa que é a mesma coisa.</p> <p>Cla: e pensa que é a mesma coisa. Então ele brincou com esse significado diferente, né.</p> <p>Numa ele quer dizer que é a pia de lavar a mão, e noutra ele quer dizer que o pato não fala, né. Porque o pato não pia ou ele pia quando tá longe das coisas. Certo?</p> <p>aluno: o pato tá na que ele gosta.</p>	03/10 – O pato – p. 29	Aluno comenta sobre a exploração da mesma palavra tendo diferentes significados: “daí a gente pensa que é a mesma coisa”.
A mesma	<p>Cla; então, aqui a gente não tem tanto as rimas que nem a gente tinha nas outras poesias. // Deixa eu perguntar uma coisa que eu acho que vocês vão gostar de procurar junto comigo. / Nessa poesia, a gente tem <u>Q</u> pat<u>Q</u>; e a gente tem <u>A</u>.. (alunos falam junto comigo) – pat<u>A</u>. Isso dá um casal, não dá?</p> <p>Cla: como é que é, Nic? (ela estava batendo lateralmente os braços fletidos, como pato)</p> <p>Cla: tem um pato e uma pata, fazendo assim (ímito seu movimento).</p> <p>Art: pata, ãh, a pata do pato, e... pata!</p> <p>Cla: é verdade! Existe a pata do cavalo, a pata do cachorro, a pata do gatinho, e existe o bicho que é a “pata”.</p> <p>Cla: olha só quantas coisas vocês estão descobrindo das palavras.</p> <p>Luc: e tem a pata da pata!</p> <p>Cla; e a pata também tem pata! / né?... (sorrio)</p>	03/10 – O pato – p. 29	Novas descobertas de significados das palavras que mudam de acordo com o contexto frasal - “pata” - leva à consciência morfossintática também: A pata; pata DO/DA..
A mesma	<p>Cla: nós temos o TERCEIRO. Esse aqui é o número?... Alunos: 3! (faço o mesmo procedimento) Aluno: e o quarto! Cla: nós temos o QUARTO, é o número?... Alunos: 4 (mesmo procedimento) Ge: o quarto é o quarto da gente lá em casa, sora!</p>	21/11 – Os pintinhos – p. 28	Identifica diferentes significados para a palavra QUARTO, dentro e fora deste contexto.
A mesma	<p>Aluno: o camelo e a camela. Profe. Daiane: o camelo e a camela? Camelo e camela... Será que é? Cla: pois é, vamos pesquisar sobre o camelo e a camela. Acho que é o camelo macho e a camelo fêmea. Daiane: mas a gente pode pesquisar. Cla: pode pesquisar. Achei legal. Soph: o sapo e a sapa. Luc: a foca e o foco. (risadas) Profe Daiane: ih, a foca e o foco! É legal, hein?(Luc ri)</p>	03/10 – O pato – p. 30	A partir da reflexão sobre masc/fem, brincaram com o final da palavra, que muda o significado, além da designação de masc/fem., como em foca/foco, fazendo refletir sobre os diferentes sentidos das palavras.

Categoria	Evidências	Data/oficina	Observações
Reconhecimento do tamanho e delimitação das palavras no verso	<p>Cla: legal! Gente, que palavras que são bem grandonas que têm nessa poesia? (faço gesto largo com braços abertos)</p> <p>Ge: escuridão!</p> <p>Cla: escuridão. Quantos pedacinhos têm? ES-CU-RI-DÃO (conto nos dedos, lentamente)</p> <p>Alunos: quatro!</p>	22/08 – As borboletas – p. 25	Logo ao ser perguntados quanto a palavras grandes da poesia, a aluna refere a palavra escuridão, que de fato é grande, com 4 sílabas (noção sílabas – tamanho da palavra/noção de palavra)
A mesma	<p>(Nic, ao meu lado, está contando nos dedos)</p> <p>Luc: (começa a contagem de sílabas de outra palavra, contando nos dedos) – BOR – BO-...</p> <p>Cla: (dou coro à sua fala, olhando para ele) – BOR – BO – LE – TAS (conto nos dedos – gesto que também é feito por Mariana, Nicole – com os 4 dedos abertos, olha para mim, Eduardo – que completa a palavra também: TAS) – Quatro, também... que nem escuridão (falo mais lentamente, mas não silabado).</p>	22/08 – As borboletas – p. 25	A contagem de sílabas foi facilitando a busca por outras palavras grandes – comparação entre palavras.
A mesma	<p>Cla: tá, mas faltou uma palavra, que é bem grande nessa poesia, que nós vamos contar os pedacinhos. É uma cor das borboletas, que rima com “bonitinhas”... quais são as borboletas...?...</p> <p>Aluno: amarelinhas.</p> <p>Cla: (estalo e aponto para aluno) – amarelinhas! Vamos ver: A-MA-RE-LI-NHAS (conto nos dedos 1 a 1). (várias crianças seguem o gesto de contar, entre elas, Guilherme, Nicole, Geovana, Mariana,...). (com cara de espanto) – quantos?... Geovana: (com mão aberta, mostrando os cinco dedos) – cinco!</p>	22/08 – As borboletas – p.26	Rima facilitou busca da palavra.
A mesma	<p>Cla: olha, só, o que a Mari descobriu! “Pretas” só tem dois pedacinhos! PRE-TAS./ e “azuis”? / A-ZUIS (falo rapidinho). Dois também... / “brancas”, vamos ver. BRAN-CAS (vários contam junto). Só dois pedacinhos também... (Ma sorri com os dois dedos sendo mostrados)</p> <p>Art: FRAN-COS, também (não deu para ouvir na hora)</p> <p>Cla: mas é um pedacinho grande esse “brrann”...</p> <p>Alunos: cas! (Jú foi uma das que respondeu)</p> <p>Cla: É um pedacinho grandeeee, não é qualquer pedacinho! (sorrio)</p> <p>Ma: bran-CAAAAAAAs – abrindo os braços. (várias crianças falando pedacinhos e se experimentando na contagem e no tamanho do pedacinho, esticando mais ou menos a vogal).</p>	22/08 – As borboletas – p. 26	Comparação espontânea de tamanhos de palavras, reconhecendo seus limites.
A mesma	<p>Cla: (12:48) atenção, gente, nós vimos quatro palavras que tinham muitos pedaços pra gente escrever. Era: amarelinhas (1), escuridão (2), bonitinhas (3), e borboletas (4). Aí eu lancei um desafio, porque a Mari descobriu que “brancas”, “pretas”, “azuis” tinham dois pedacinhos. Será que têm palavras menores ainda, que só tem UM pedaço?</p> <p>(alguns levantam o braço – Nic, Ge,...)</p> <p>Art: eu sei! BOI!</p> <p>Cla: ãh?...</p> <p>Art: boi.</p> <p>Cla: BOI só tem um pedaço. Mas na poesia?... Eu vou dar pra vocês a poesia, pra vocês olharem... Podem olhar agora no escrito... (sigo distribuindo entre as crianças o papel com a poesia escrita). / Vocês vão olhando se tem palavra pequeninha, porque vocês sabem que tem um espacinho entre as palavras que a gente escreve. Então procurem aquelas que</p>	22/08 – As borboletas – p. 28	Dificuldade em reconhecer palavras de um pedacinho somente. Apoio no escrito auxiliou.

	têm bem pouco pedacinho... Ge: sora, eu sei. Seis. Cla: tá, mas aqui, nessa poesia, Geovana, vamos descobrir quais são as palavrinhas beeeem pequenas. (crianças atentas à folha, alguns experimentando sons,...) Artur moreno: achei, sora!!! Cla: achou qual, vamos ver! Art: AS (leu no papel). Cla: AS! Olha só... O Artur achou uma palavra bem pequeninha... AS! / Isso é uma palavra?... Alunos: é! Cla: é!		
A mesma	Cla: antes da “escuridão”. Ge: QUE!!! Cla: QUE. “QUEEE escuridão!”. (abro os braços) TL: de “queijo”! Cla: olha só, é o QUE, do queijo. Se eu só dissesse assim: “oh, escuridão”... (silêncio da escuta) Cla: é uma coisa. Mas se eu digo assim: “oh, QUEEE escuridão...”, quer dizer que é uma escuridão muito grande! TL: de queijo. / e de queijo... Cla: tá?... (me dirijo a Thales) - que é o QUE do queijo, só que nesse caso ele é sozinho (faço um U com a mão para mostrar o pedaço), tá?	22/08 – As borboletas – p. 30	Palavra pequena x sílaba de palavra maior.
A mesma	<u>1 Sílaba:</u> AS SÃO E TÃO OH QUE NA DÊ LUZ	22/08 – as borboletas – p. 31	Descoberta das palavras de 1 sílaba somente e registro escrito no quadro.
A mesma	AM: sora!! E o pia que... e o pia que é o P e o I, e o A? Cla: sim, é um palavra pequeninha também, né, “pia”, tem um pedacinho só, oh: /pia/. AM: eu sei uma palavra que tem um pedacinho só! (outros falam junto) Art: é. Tipo: esse sapato “é” (espalma mão à frente)... do Pedro. Tipo “o peito do pé do pai do Pedro é preto” (sorri).	03/10 – O pato – p. 24	Noção de que palavras pequenas são palavras e têm valor na frase, exemplificando seu uso em outro contexto.

Categoria	Evidências	Data/oficina	Observações
Substituição de palavra para representar gênero ao invés de artigo masc/fem	TL: o elefante e a elefante. Cla: muito bom... Art comenta: a dona elefante e o senhor elefante! (deu outra forma de identificar gênero!)	03/10 – O pato. - P. 32	Outra forma de indicar gênero encontrada pelo aluno.
A mesma	Ed: ãh, a borbo, o borboletão e a borboleta. Aluno: eu também to pensando “vaco”... Cla: olha o jeito que o Eduardo achou de dizer O borboletão, e A borboleta. (olho para prof. Daiane e rio) Daiane: e A borboleta! Cla: diferenciou, né... Gi: e a borboletona! Cla: e a borboletona.	03/10 – O pato – p.33	Outra forma de diferenciar o gênero encontrada pelo aluno.

Rima e consciência textual:

Categoria	Evidência	Data/oficina	Observações
Busca de versos conhecidos como forma	(crianças tentando identificar rimas no verso criado por eles) Cla: e como é que terminou o outro?... do “cocô” e do “vovô” (prolongo o O).	27/06 – Coisas Esquisitas p.96	Parece ser um processo contrário do primeiro apresentado – ir e vir entre rimas e versos (estrutura textual do poema).

de identificar rimas / características textuais de referência	aluno diz: cocô! Cl: Oh, aqui tem outra palavra para rimar com essa! (Mariana estava com o braço levantado) Ma: (fala outro verso) – “Batatinha quando...” não! (leva a mão à frente da boca) Cl: encorajo que continue – Isso! “Batatinha quando nasce...” Ma: (segue) “se esparrama pelo chão. A menina quando dorme Põe a mão no coração!” (marca o ritmo da poesia com as duas mãos para cima e para baixo) (So seguiu falando baixinho, junto, o poema)		Traz conhecimento prévio de poemas como busca para compreender como se rima/onde estão as rimas (colega acompanhou raciocínio, falando baixinho).
A mesma	No final da oficina (42 minutos de trabalho): Ge: (pediu para dizer mais uma rima) Cl: vamos ouvir tua rima! Ge: (falou toda a parlenda do “Hoje é domingo...”) Cl: agora vocês vão pro lanche; quinta-feira que vem eu volto!	27/06 – Coisas Esquisitas p. 123	Busca de versos conhecidos como texto por conter rimas em versos.

Produção de texto poético com rimas marcadas – registro escrito	(leitura da poesia da dupla) Gi: ela tá muito grande, professora! Cl: tá..., posso ler? Ed: pode! Cl: (lendo a poesia deles): - “a ovelha imita a abelha E a abelha gosta de picar a orelha Na cabeça do vovô. A abelha pousou Depois que ela picou Bateu as asas e voou O vovô se assustou Mas não doeu nada Porque era uma picadinha de nada. E a ovelha foi embora Porque tem catapora!” (dou risada! Ed ri junto)	04/07 – Coisas Esquisitas p. 149	Desenvolveram um texto poético narrativo, com 4 tipos de rimas diferentes, com criatividade na estruturação sintática, com estruturas frasais construídas em função das rimas.
A mesma	Cl: (li o texto deles) “a baleia não usa meia ela é muito cheia e ela tem a cara feia!” (profe Renata e Ge leram)	04/07 – Coisas Esquisitas p. 152	Rimaram 3 versos sempre com o mesmo final, também marcando posição de rima no final da frase. Consciência textual.

Produção de rimas em versos - registro oral	AM retoma parte do que a colega Nic falou, que eu não havia ouvido bem, e faz um verso: Cl: como é que é isso, então? Art: (atropela falando; fala alto e rouco) “Quando o ferro se junta, o meteoro se bomba”.	27/06 – Coisas Esquisitas p. 97	Desenvolve estrutura em dois versos para rimar, com causa e consequência entre eles, com uma coerência textual.
A mesma	AM: (fala direto) HAVIA UMA PULGUINHA NA CUECA DO VOVÔ O VOVÔ SOLTOU UM PUM, A PULGUINHA DESMAIOU! (RISOS de todos)	27/06 – Coisas Esquisitas p. 102	Construiu poesia com 4 versos, no mesmo formato da ouvida por eles, rimando o 2º e o 4º verso, com rimas perfeitas.
A mesma	Cl: gente, querida, vocês conhecem a poesia do leão? (alguns fazem que sim, outros que não...) AM: “o leão tem um bocão!” Cl: não é assim... Aluno: “mas não tem um jubão!”	12/07 – O leão p. 4	Produção espontânea de verso rimado, a partir do tema da poesia que seria lida, mostrando consciência de como se estrutura um texto poético, com relação coerente entre os elementos do verso.
A mesma	(continuação da poesia de Art com contribuição de	12/07 – O leão	Elaborou versos, juntando a

	colega) AM: “O leão... tem bocão! Mas não tem um jubão! Ele é bobão!”	p. 4	contribuição do colega, de forma coerente, preocupado em rimar os finais de todos os versos.
A mesma	Cla: tu tá muito atento às rimas, hein, Thales? Legal!!! Parabéns! Hoje vocês vão usar também essas rimas... TL: “eu vi uma pulga na perna do vovô assim que ela me viu... (? – Artur o suplanta com o volume de sua voz e Thales L. leva as mãos à cabeça; segue atento, e completa seu poema) mas ela quase que caiu!” (riu, contente)	04/07 – coisas esquisitas p. 131-132	Exploração de rimas a partir da estrutura sintática e semântica (bichos) propostas. Observe-se repetição de estruturas frasais, como: EU VI..., NA..., ASSIM QUE ELA ME VIU..., ... CAIU (VERBO). As rimas ocorreram no 3º e 4º versos. Consciência textual.
A mesma	AM: professora, eu inventei uma poesia da borboleta. Cla: tu já queres falar agora ou pode ser depois?... AM: eu quero falar agora! Cla: tá, então, tá. Vamos ouvir a do Artur, e depois a daqui. AM: “a borboleta...”, posso fazer com eco? Cla: pode! Nós vamos acompanhar o eco, então! (animada) AM: a borboletaaa, taa, taa, Cla: taaa, taaa, AM: vivena florestaaaa, taa, taa (move cabeça para frente a cada repetição marcando ritmo) Cla e mais alguns alunos: taa, taa AM: ela viu maméooo, ooo, ooo (???) Cla e mais alguns alunos: ooo, ooo AM: ela tem um déooo, ooo, ooo (Dell computador)	22/08 - As borboletas – p.12-13	Cria poema antes de ouvir o poema do dia, aproveitando a brincadeira do eco, que realça o final da palavra como segmento rimado. Dá ritmo ao poema criado por ele. Também fala de consciência textual de poema com rimas, onde já constrói o poema com dois tipos de rimas diferentes (ta/éo).
A mesma	Ed: oh, sora, olha só a minha: “A borboleta é bem branquinha Ela tem coisas a fazer Vai buscar comidinha”. Cla: ah, que bonitinha... So: sora, olha só, rimou: que bonitinha! Cla: rimou “comidinha” com “bonitinha”. É isso aí...	29/08 – As Borboletas 2 – p. 12-13	Construiu um texto alternando versos e rimando o 1º e o 3º.
A mesma	Cla: tu te lembrou, Artur? Então vamos ouvir a poesia do AM antes de eu fazer a proposta pra todos, tá bom? Artur loiro: A borboleta Ela é preta Ela tem compromisso Esse é o início. (sorriu) Cla: ai, que bonitinha! Adorei essa! (sinal de OK) Muito legal.	29/08 – As borboletas 2 – p.11	Aluno produziu versos com rima perfeita, espontaneamente.
A mesma	AM: sora, eu tenho uma outra poesia! Cla: como é que é tua outra, AM? AM: A borboletinha/ Vai buscar comidinha Tem pros filhotinhos Que tão dentro do ovinho Jú: riu.	29/08 – As borboletas 2 – p. 12	Mais uma criação espontânea com rima perfeita. Consciência textual também aqui presente!
A mesma	TL: eu também fiz uma poesia. Cla: tu também fez uma, Thales? TL: esse é o início: (mexe as mãos associando ritmo corporal e fala) vão, vão, e vão/ Viajar em bancas/ E vão e vão, / tchau, tchau, / e tchau. Cla: que bonitinha, Thales! Muito bacana tua poesia! Parecia que a borboletinha tava lá voando, indo, né... (faço movimento lento de bater asas) TL: é, ela tava viajando, né! Cla: isso.	29/08 – As Borboletas 2 – p. 12	Criação de poema com ritmo e repetições, marcando aliterações. Mostra consciência textual também!

Identificação de características textuais do gênero poema	Cla: Que legal! E o que vocês acharam que sempre tem nessas poesias? O que a gente ouviu e diz assim: “isso é uma poesia”? So: (salta e diz) - rima!	27/06 - Coisas Esquisitas p.94	A rima é tomada como característica diferencial de poesia neste momento
A mesma	Profe Renata: e aqui, acabou ou vai ter mais? (Ge quis registrar a palavra “Fim”. Profe Renata questiona se em poesia precisa dizer “fim”... Ge para para pensar...)	04/07 – Coisas esquisitas p. 152	Diferenciação entre poesia e narrativa (inicialmente parece tomar poesia com característica narrativa).
A mesma	Art: o pato, tá escrito ali? Cla: O Pato, tá escrito bem aqui em cima (mostro no papel). / O que que fica aqui em cima? So: O pato. Cla: mas o que que fica aqui em cima? Como é que a gente chama isso? Gi: é o nome da história. Cla: é o título. Profe Daiane: é o nome da história... O título. Cla: é o título. Quem é que falou? Gi levanta o braço: eu!	03/10 – O Pato – p. 13	Identificação de partes da estrutura do texto, no caso, o título, comum a narrativas e poemas.
A mesma	Quantos são os pintinhos que tinham aqui? Alunos: cinco! / três! / cinco. Cla: eu não sei. Tinha (vou mostrando nos dedos da mão) - o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto. Alunos: cinco! / seis! / cinco! Cla: mostro a mão com todos os dedos abertos – cinco! AM: são 6, sora! Cla: será que são seis? Aluno: cinco! AM: (vai ao quadro e mostra) – é que cada negócio desses, oh (cada estrofe). Cla: mas o último fala de pintinho ou fala de galinha? AM: ah... (volta ao lugar)	21/11 – Os pintinhos – p. 27	Identifica o conjunto de estrofes compondo a poesia, no número de seis, onde cada uma tem um elemento tratado.
A mesma	Gi: (com o livro aberto) – isso daqui, isso daqui é uma história? Cla: é uma poesia... grande, bem grande.	29/08 – As borboletas 2 – p. 4	Tamanho da poesia: narrativa ou poesia? Aluna olha o tamanho grande do poema e fica na dúvida se é um poema ou narrativa, pois, a princípio, poemas são mais curtos.
A mesma	(enquanto isso, Jú levou-me um livro para olhar, com ilustrações muito bonitas; parecia um livro de poesias; mostro as ilustrações para a turma, onde havia lápis; disse para eles irem se inspirando para fazerem desenhos bem legais; Jú pulando à volta e TL me rondando e olhando o livro) TL: isso não é poesia. Cla: como é que tu sabe que esse não é poesia? (mostro o livro aberto a ele) TL: é que assim, olha a capa: se fosse poesia não teria esse monte de cores. Cla: por quê? TL: ãh? Cla: poderia ter... (folheio o livro). Deixa eu ver (folheio e ele olha junto comigo o livro). (Jú comenta coisas sobre o livro, mas as palavras não ficam claras na gravação) Júlia: (aponta bicho na página central) – Oh! Cla: eu acho que é uma historinha... vamos vê... (pego o livro para olhar mais de perto e leio um trecho): “era uma vez um lápis mágico; se a gente rabiscava um passarinho, o desenho encantava, se a gente fazia um leão, o desenho rugia (voz grossa); se desenhava um carro, ele buzinava.” (parei neste ponto) TL: sorriu e falou algo. Cla: e aí? Vocês acham que é uma poesia, ou é uma historinha?... TL e vários outros: é uma historinha... Cla: (assinto positivamente com a cabeça e devolvo o	29/08 – As borboletas 2 – p. 8	Narrativa ou poesia? Busca de características de poesias x narrativa. Ouvindo trecho conseguiram identificar historinha, com termos como ERA UMA VEZ.

livro à Jú) - Muito bacana.		
-----------------------------	--	--

Rima e consciência pragmática

Identificação do gênero e interesse por livro de poesias	So: sora, sabia que na biblioteca eu peguei o livro da Arca de Noé? (de Vinícius de Moraes, livro que contém a poesia das Borboletas)	29/08 – As borboletas 2 – p. 2	Interesse no gênero textual trabalhado e identificação do livro.
A mesma	Cl: a Arca de Noé, tá aqui o livro! (mostro para a turma). Obrigada, Gi! Depois a gente vai olhar com calma, porque tem muita poesia bacana aqui. Agente pode até ler outra depois. So: tem até a poesia do Pato, sora! (Sofia fala isso, com a mão abaixo do queixo) Cl: tem do pato, tem de ovelha, tem de gato, tem de cachorro... Aluno: da casa (reforçado por colega!) Cl: tem de foca. Tem a do vento... Que é muito divertida! Eu vou ler depois pra você as do vento (sorriu). AM: sora, tu faz da foca pra mim vê?	29/08 – As borboletas 2 – p. 3	Identificam vários temas que compõem o livro de poemas.
Identificação e recitação de texto conhecido pelo uso social, adequado à situação da oficina	No final da oficina (42 minutos de trabalho): Ge: (pediu para dizer mais uma rima) Cl: vamos ouvir tua rima! Ge: (falou toda a parlenda do “Hoje é domingo...”)	27/06 – Coisas Esquisitas p. 123	Busca de versos conhecidos como texto por conter rimas em versos – experiência social com textos poéticos.
Acionamento de conhecimentos prévios para compreensão – intenção comunicativa do autor	Cl: vocês gostaram dessa poesia do Elias José? Nic: eu não entendi... Cl: que que tu não entendeu, Nicole? Ed: nem eu entendi... Cl: vocês não entenderam nada dela? Ge: eu gostei do quadro do jacaré! (esta aluna foi uma que riu ao final da poesia)	27/06 – Coisas Esquisitas – p.102	O riso mostrou consciência pragmática da aluna, que compreendeu a situação proposta no texto poético – compreendeu intenção comunicativa do autor – humor.
A mesma	Cl: “o bocão não me mordeu”; por que chamou de BOCÃO? Isa: (mostra na figura do jacaré) – porque tem uma boca bem grande. Gui: tem dente! Cl: tem dente...	27/06 – Coisas esquisitas – p.113	Acionamento de conhecimentos prévios para a compreensão do texto, associando mais elementos a este (o que tem na boca, porque BOCÃO,...).
A mesma	Cl: olha só, então como é que terminava: “enquanto quem caça é a leoa...” – o que vocês acharam disso? // O que que essa poesia diz aqui? // o que que a marina Colasanti descobriu do leão? // que ele é o rei dos animais... TL: a leoa é a rainha!	12/07 – O leão – p. 19	O rei e a rainha – acionamento de conhecimentos a partir da progressão textual.
A mesma	Cl: vamos fazer o seguinte (Thales fala junto...): Oh, Ed, eu vou ler de novo... (peço para o TL, que é o ajudante do dia, para ajudar...). Assim, oh, Ed, vamos combinar uma coisa? Tu faz o “u-u-u-u” (imito som da flauta que ele fez) e aí eu começo a falar a poesia de novo pra gente se lembrar dela, tá bom? Ed: (pega a flauta) – pera aí, pera aí... (se ajeita e começa a tocar) Cl: (declamo a poesia enquanto Eduardo toca a flautinha) – crianças completam últimas palavras dos versos.	29/08 – As Borboletas 2 – p. 3	(musicalidade suave como as borboletas da poesia) Aluno propõe-se a tocar flauta enquanto declamo poema das borboletas, após já tê-lo ouvido. O tom suave da flauta combina com a intencionalidade suave marcada no texto pela linguagem - elemento extralinguístico acionado.
A mesma	Cl: e agora vamos descobrir o que que acontece; por que que uma hora esse pato pia e depois ele não pia?... Prestem bem atenção. “O pato longe da porta, o pato longe da pia, o pato <u>perto</u> da pata, “(...) So: por causa que ele fica com saudade da pata e aí quando ele tá perto ele não pia; quando ele tá perto da pata. (...) Cl: tu tá com saudade da tua mãe, porque é uma pessoa que tu gosta muito. // Então, esse pato, eu acho que gosta MUITO da pata. Eu acho que ele queria casar com essa pata.	03/10 – O pato – p.	Inferências sobre a intenção do autor no texto, a respeito do comportamento da personagem – inferem o significado do comportamento de quietude do pato ao lado da pata – intencionalidade – gosta da pata/ medo de falar/ vergonha de falar.

	<p>Alunos: ai... (risadas)</p> <p>Jú: ai, que nodo! (= ai, que nojo!)</p> <p>Cla: aí, quando ele tá longe da pata, ele fala, ele pia...</p> <p>Mas quando ele chega pertinho da pata... hum... ele fica assim (fico parada, com braços junto ao corpo), e nem consegue piar, de tanto que ele gosta da pata. (...)</p> <p>Cla: mas ele não sabe nem o que diz pra pata...</p> <p>AM: mas ele faz assim, oh. (põe mão no pescoço, como que segurando) – por isso que ele não consegue piar, por causa que ele não sabe o que dizer, né...</p> <p>Cla: ele não sabe o que dizer, né. Ele quer dizer que gosta dela, que quer casar com ela, mas ele nem pode piar... ele fica assim, oh (quieto).</p> <p>AM: por causa que ele fica com vergonha!</p>		
Inferências sobre o conteúdo a partir do título do poema	<p>Cla: é isso aí. É o título. Isso mesmo. Então, o nome dessa poesia é O Pato. / Quando a gente ouve isso, a gente acha que a poesia vai falar de jacaré?...</p> <p>Alunos: não...</p> <p>Cla: não. Do que que vai falar essa poesia?</p> <p>Jú: o pato, o pato! (sorri)</p> <p>Cla: do pato. Então vai contar alguma coisa sobre o pato.</p>	03/10 – O pato – p.13	Tomam o título como referência do tema do que será desenvolvido no texto.

APÊNDICE D – Guia de orientações para aplicação do instrumento de avaliação da consciência fonológica integrada à consciência linguística

ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INTEGRADA À CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA.

Introdução

Este instrumento busca traçar um perfil de desenvolvimento da consciência fonológica integrada aos demais níveis de consciência linguística da criança no período inicial da alfabetização.

Este perfil servirá como referência quanto ao desenvolvimento dos níveis de consciência linguística das crianças, enfatizando seus aspectos qualitativos, com o objetivo de auxiliar o professor no ensino em sala de aula.

No intuito de unir letramento e alfabetização, é oferecido também um conjunto de parâmetros para nortear o trabalho com poemas em seus aspectos linguísticos e literários em sala de aula.

Estes parâmetros são concebidos a partir de conceitos sobre a consciência linguística, da área da Psicolinguística, integrada ao resultado de pesquisas realizadas em sala de aula, que levam em conta os processos de compreensão e de produção de poemas de crianças em fase de alfabetização inicial. Dessa forma, propõe atividades lúdicas com os textos poéticos e as palavras que o tecem, considerando seu jogo de sons e de sentidos.

Este instrumento deverá permitir, assim, uma avaliação inicial, que resultará em um perfil individual e do grupo de alunos, e uma nova avaliação posterior ao trabalho com linguagem em sala de aula, voltado à consciência fonológica e linguística, a fim de verificar a evolução individual e em grupo nessas habilidades, como um recurso para auxiliar no desenvolvimento das bases da leitura e da escrita no período da alfabetização. Não se propõe a ser um instrumento definitivo e absoluto em seus resultados, mas uma referência com dados qualitativos sobre este processo fundamental para a aprendizagem, já que o conceito de consciência fonológica tratado desta forma integrada é bastante dinâmico.

A importância da consciência linguística para a alfabetização

A consciência linguística ou metalinguagem, de acordo com Gombert (1992), se refere à capacidade de refletirmos sobre a expressão linguística, sendo a própria língua tomada como objeto da cognição, de forma intencional. Abrange os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, textuais e pragmáticos da linguagem. Cada um destes níveis de consciência linguística se refere a um plano da linguagem, como sintetizado abaixo:

Consciência fonológica: focaliza a estrutura fonológica da língua, envolvendo a identificação e manipulação dos fonemas, sílabas e unidades intrassilábicas (rimas e aliterações).

Consciência morfológica: focaliza os morfemas, que são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio, tanto em seus aspectos de flexão (número/gênero) como de derivação (raiz e afixos).

Consciência sintática: focaliza a organização das palavras para produção e compreensão de frases, permitindo refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças.

Consciência semântica: focaliza a palavra como unidade significativa e a habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras.

Consciência textual: focaliza as relações textuais internas e suas relações com o contexto – a estrutura, a coesão e a coerência.

Consciência pragmática: focaliza a relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual o discurso está inserido, levando em conta o entendimento dos usos sociais da linguagem.

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização escolar, ela já está utilizando a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos. Essa competência linguística é adquirida naturalmente durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o

seu desempenho linguístico (MALUF & BARRERA, 2003). Quando se depara com a linguagem escrita, a metalinguagem é acionada de forma mais específica, pois a criança precisa compreender e dominar conscientemente como se faz para transformar os sinais escritos em sons, na leitura, e os sons em sinais escritos, no ato de escrever. Também precisa desenvolver o entendimento sobre todos os processos específicos do sistema escrito que lhe permitem fazer inferências e compreender um texto, envolvendo todos os níveis linguísticos deste.

Existe certa hierarquia no desenvolvimento de fatores envolvidos na compreensão leitora. Gombert (1992) destaca que um fator não metalinguístico significativo correlacionado com o desempenho da leitura em todos os níveis de aprendizagem é o *conhecimento lexical*, que parece estar mais ligado a fatores sociológicos do que propriamente a fatores cognitivos. Na ordem cronológica de mobilização das habilidades cognitivas, o conhecimento sobre *o que é leitura* (o que é um texto escrito e para que ele serve) tem um papel essencial no início do processo de aprendizagem, o que pode ser relacionado com estudos mais atuais sobre a importância do chamado *letramento*²³. A partir dessas noções iniciais sobre leitura, as habilidades de consciência semântica são as próximas a serem mobilizadas, seguidas pelas habilidades de consciência fonológica, e, então, pelas habilidades de consciência sintática, de acordo com esse autor. Por um período, predomina a automatização dessas habilidades básicas, como pode ser verificado pelo aumento da velocidade de decodificação na leitura, por exemplo. Como apenas decodificar palavras não é suficiente para a compreensão de um texto escrito, neste momento aparecem com mais intensidade as habilidades de consciência textual e pragmática, essenciais para o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura.

Também é necessário acrescentar, a partir de estudos recentes como os de Mota (2009), a importância do desenvolvimento da consciência morfológica como uma das habilidades básicas que se somam às demais no curso da alfabetização, em especial nas relações com a ortografia, pois a escrita correta pode ser decidida a partir do domínio do significado da palavra de origem, assim como na leitura muitos

²³ Magda Soares (2006) define letramento e alfabetização, defendendo que se preserve a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e que esta se desenvolva num contexto de *letramento* – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

significados de palavras podem ser inferidos quando se sabe o significado da palavra que as originou. Cabe marcar que há diferenças no desenvolvimento da morfologia flexional (sufixos que determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos, e o tempo/modo, número /pessoa nos verbos), mais precoce, e da morfologia derivacional (prefixos ou sufixos acrescentados à estrutura da palavra), que se prolonga durante o ensino fundamental.

Gombert (1992) ressalta que é possível que haja uma *interação* entre estas várias habilidades de consciência linguística e o desenvolvimento da leitura nos diferentes níveis de aquisição desta aprendizagem. A prática em atividades de leitura de crescente complexidade faz avançar continuamente as diferentes competências metalinguísticas pré-existentes (GOMBERT, 1992; p.165-166). Da mesma forma, aponta que uma deficiência em uma habilidade metalinguística específica poderia fazer com que o desenvolvimento do leitor não avançasse além do nível em que esta determinada habilidade predomina, o que gera a necessidade de um acompanhamento desse processo de aprendizagem pela criança.

O papel desempenhado pelos níveis iniciais de consciência linguística na alfabetização tem sido discutido e pesquisado por diversos autores. Maluf e Barrera (2003), por exemplo, empreenderam pesquisa com crianças pré-escolares e de séries iniciais, levando em conta os três níveis de consciência citados por Gombert (fonológica, sintática, semântica) e concluíram que:

crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, bem como à estrutura sintático-semântica das sentenças, estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e escrita. Tal relação deve alertar os educadores para a importância do desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas, através de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. (MALUF E BARRERA, 2003; p.501)

A consciência fonológica é reconhecidamente fundamental para o período de alfabetização, por proporcionar a noção da relação fonema-grafema, base de

entendimento do sistema alfabético que utilizamos, e por proporcionar as distinções de significado na língua. Neste instrumento, esta habilidade é realçada de forma integrada à consciência linguística, e não como um elemento isolado e executado de forma mecânica em suas propriedades. A partir do contato com textos poéticos, a atenção aos aspectos fonológicos se dá na busca da distinção e reconhecimento dos diferentes sentidos daquilo que é dito no enunciado, de forma inusitada, bem como na caracterização deste gênero textual que brinca com os sons das palavras, em especial com as rimas, estando assim associados aos demais níveis linguísticos.

Pereira e Scliar-Cabral (2012) lembram que, quando o texto é o foco de atenção da consciência, é preciso considerar que este é organizado em planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual. Desse modo, “a observação da estrutura, da coerência e da coesão implica a consideração de que esses eixos se constituem nesses planos linguísticos” (PEREIRA e SCLIAR-CABRAL, 2012; p.44).

Nesse sentido, a escolha do texto poético voltado a esta fase de desenvolvimento infantil é respaldada por ser a poesia elaborada a partir de um funcionamento particular de linguagem: as estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, fônicas, rítmico-melódicas e gráficas estão arranjadas em função dos sentidos que o poeta deseja trabalhar (AGUIAR et al., 2007). Em função disso, Bordini (1989; p.63) nos lembra que, na poesia, “o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita”. As ambiguidades de significações presentes no texto poético também propiciam à criança a reflexão e a descoberta de novos significados às situações propostas.

A relação entre a poesia e o desenvolvimento da linguagem passa pela sensibilidade infantil, despertando aspectos sensoriais variados. Como bem pontua Silva (2006):

os elementos que compõem a estrutura do poema têm grande incidência também sobre sua formação linguística, já que atua diretamente no processo de aquisição da linguagem,

contribuindo sobremaneira para o aperfeiçoamento de seu esquema fônico e do complexo sistema de representação da linguagem verbal, conferindo à criança, entre outras coisas, maior competência lexical e domínio sintático. Promovendo ainda a oralidade, por meio do lúdico, a poesia infantil incide diretamente sobre o processo de interação discursiva da criança e, por extensão, sobre sua própria sociabilidade, levando-a, de modo mais eficaz, dos estágios fonológico, morfológico e sintático (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico)²⁴.

No trabalho com poesias em sala de aula, certamente a preocupação com o aprendizado e com aspectos técnicos não pode suplantiar a fruição poética do texto, pois é este exercício de linguagem, justamente, que leva a criança a entrar no mundo criativo e imaginário possibilitado pelo jogo de sons e palavras poético.

Paes (1996) destaca a *brincadeira com palavras* na poesia como sua característica primordial, acrescentando que, nessa brincadeira, “cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa”. Nesse caso, podemos supor que uma das hipóteses presentes na leitura de poemas é a expectativa de ser surpreendido pela linguagem, não esperando a sequência sintático-semântica de um texto convencional, de caráter narrativo ou informativo, o que parece convocar uma atenção especial às palavras enunciadas para que o leitor possa compor o sentido do poema. No aspecto fonológico-morfológico geralmente há a expectativa do leitor de encontrar rimas, principalmente as externas (quando a rima aparece no final do verso), que se destacam para as crianças como característica principal de poemas, parecendo dar o acabamento de forma e de referência marcada de sentido quando compõem seu esquema textual. Podemos supor que o processo inferencial encontra-se no desafio de decompor o jogo de palavras movido pelos aspectos fonológicos que tecem o poema, seja com terminações semelhantes encontradas nas rimas, relacionando as palavras entre os versos, seja em sons que se repetem e caracterizam imagens relacionadas ao conteúdo tratado. As inferências deveriam levar, quando o texto é compreendido, aos efeitos desejados pelo autor, seja de

²⁴ Podemos relacionar estes estratos aos níveis de consciência linguística, como proposto por Gombert (1992), conforme apresentado na seção 1 deste capítulo.

humor, de intimismo, de compreensão de uma pequena história, ou de concepção de uma imagem inusitada.

O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INTEGRADO COM A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Os comportamentos de consciência linguística enfatizados neste instrumento foram escolhidos por serem perpassados pela consciência fonológica, em especial pela consciência da rima/segmentação da palavra, e por serem os mais frequentes em levantamento realizado a partir de transcrições das oficinas de Poesia e Consciência Fonológica, ministradas pela presente autora, em um grupo de crianças do primeiro ano dos anos iniciais, num total de dez encontros.

A partir desse levantamento, de caráter qualitativo, foram destacados os seguintes comportamentos evidenciados em cada nível de consciência:

1) Consciência fonológica:

Rima – reconhecimento de rimas entre versos / entre palavras; reconhecimento de segmento igual (em algum lugar da palavra - início ou final); produção de rimas (início/final de palavra; versos); identificação e produção de segmentos intrassilábicos;

Sílaba e fonemas - silabação;

Fonemas – identificação de fonema inicial/final - relação fonema-grafema.

2) Consciência morfológica: manipulação de sufixo; identificação de raiz da palavra; identificação de palavras de ligação.

3) consciência semântica: noção de palavra e identificação de nova palavra a partir da rima identificada; limites entre palavras (rima e fonema inicial e final); palavras grandes e pequenas (silabação); identificação de diferentes significados das palavras no texto; reconhecimento/uso de palavra coerente no texto.

4) consciência sintática: rima e estruturação sintática – como fica melhor para rimar? – reformulações na frase / manutenção da estrutura sintática do poema de referência; julgamento sobre a ordem temporal das palavras (antes/depois); gramaticalidade de enunciados.

5) consciência textual: reconhecimento de elementos que diferenciam o poema de outros textos (como: título; estrofes; rimas); produção de poema (oral).

6) consciência pragmática: identificação e interesse por livros de poemas; acionamento de conhecimentos prévios para compreensão – intenção comunicativa do autor; Inferências sobre o conteúdo a partir do título do poema.

Considerando estes comportamentos de consciência linguística em *interação* nas questões propostas, o instrumento tem como base para a reflexão linguística textos do gênero poema (no caso, canção-poema e parlenda de domínio popular), destacando, a partir deste, seus versos, palavras e segmentações. Os textos em questão respeitam questões autorais, pois são de domínio popular, ao mesmo tempo em que estes já podem ser conhecidos das crianças, o que facilita seu acesso à memória e “seu ir e vir no texto”. O poema inicial proposto, na verdade, é uma canção popular que tem como base um texto poema, “O cravo e a Rosa”. Isto se deve ao fato de não ter-se encontrado outros poemas populares com mais de uma estrofe, como é o caso deste, salvo quadrinhas e parlendas, como no caso do segundo poema proposto, “Uma bruxa à meia-noite num castelo”.

O instrumento foi idealizado com o seguinte objetivo e formato:

OBJETIVO: a partir do contato com um texto curto, do gênero poema, levar a criança em alfabetização inicial a refletir sobre os comportamentos de consciência fonológica e linguística identificados como pertinentes nessa faixa etária, de forma integrada e lúdica, delineando um perfil de consciência linguística que serve como apoio ao professor e à equipe escolar para o período de alfabetização.

ATIVIDADES PROPOSTAS: possuem caráter lúdico, buscando preservar a fruição do texto, e favorecer brincadeiras com a linguagem. O teor das atividades foi delineado a partir dos comportamentos linguísticos identificados como pertinentes nessa faixa etária, pesquisados entre crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental em contato com atividades com textos poéticos.

APLICAÇÃO: deve ser aplicado individualmente, pelo professor ou profissional da equipe escolar, preferencialmente um fonoaudiólogo. O tempo estimado de aplicação é em torno de 30 minutos. Se a criança mostrar sinais de fadiga, pode ser dividido em duas etapas de aplicação, *preferencialmente* respeitando o término das atividades com o primeiro poema, para então interromper a atividade para a continuidade com o segundo poema no segundo momento.

Algumas observações sobre o objetivo do instrumento apresentado:

- este pretende traçar um perfil de desenvolvimento, e não propriamente uma classificação das crianças quanto à consciência fonológica/linguística;
- serve como um guia para avaliar o nível de reflexão linguística das crianças com o gênero textual poema e nortear atividades de consciência fonológica/linguística com este tipo de texto em sala de aula;

- visa impulsionar a consciência fonológica/linguística, necessárias à alfabetização, mas não se destina a ser um método de alfabetização. Não possui caráter prescritivo, apenas procura lançar parâmetros possíveis e consistentes para o trabalho em sala de aula com poemas em seus aspectos literários e linguísticos;
- propõe integrar o instrumento avaliativo e os parâmetros para oficinas de consciência fonológica e linguística com poemas no período de alfabetização como forma de intervenção, a fim de auxiliar em um processo efetivo de aprendizagem e de letramento.

Este instrumento é composto por (em anexo):

- atividades com poemas que investigam a consciência fonológica e linguística;
- poemas apresentados à criança para que esta os visualize;
- tabela para preenchimento objetivo do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e linguística e níveis de consciência fonológica e linguística integrados, pesquisadas na aplicação do instrumento.

A seguir, seguem os seguintes materiais explicativos do instrumento: 1) a descrição comentada do instrumento, sobre o que é analisado em cada questão proposta e o que é informado para a montagem do perfil; 2) a tabela a ser preenchida com os comportamentos de consciência fonológica e linguística de forma objetiva, para indicar como a criança se encontra em seu desenvolvimento e o que pode ser estimulado em sala de aula.

É muito importante salientar que os dados qualitativos são tão ou mais importantes do que estes objetivados, que funcionam como um resumo daquilo que foi pesquisado.

A fim de que os resultados não sejam apenas constatações quanto ao momento de desenvolvimento, mas para que norteiem e estimulem a intervenção, serão apresentados posteriormente parâmetros para o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica e linguística integrados no trabalho com poemas visando a alfabetização inicial.

O QUE É AVALIADO EM CADA QUESTÃO DO TESTE:

Siglas utilizadas para apontar níveis de consciência linguística priorizados nas questões: CF – consciência fonológica; CM – consciência morfológica; CSI – consciência sintática; CSE – consciência semântica; CT – consciência textual; CP – consciência pragmática.

Avaliador: - Olá! Hoje nós vamos brincar com poemas e suas palavras!

1) Você conhece algum poema? (CF;CT;CP) S N

- Qual(is)? _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADO O CONHECIMENTO DA CRIANÇA SOBRE O GÊNERO POEMA, QUAIS SÃO SUAS NOÇÕES SOBRE ESTE GÊNERO TEXTUAL –

EVIDÊNCIAS DE CT; TAMBÉM VERIFICA A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O GÊNERO POEMA – CP.

PERFIL: fornece o S/N - se sim, que tipo de poema recorda e como são suas vivências com este tipo de texto (CP).

Avaliador: - Bem, vou ler um que você deve conhecer...

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

O CRAVO FICOU DOENTE
E A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÓS-SE A CHORAR

A ROSA FEZ SERENATA
O CRAVO FOI ESPIAR
E AS FLORES FIZERAM FESTA
PORQUE ELES VÃO SE CASAR

- Você já conhecia esse poema? S N

QUESTÃO REFERENCIAL PARA MOSTRAR SE A CRIANÇA JÁ CONHECIA O POEMA-CANÇÃO OU NÃO, O QUE PODE TRAZER MAIOR OU MENOR FACILIDADE PARA RESPONDER AS QUESTÕES. INDICATIVO DE CF;CP;CT.

- Como conheceu? **(COMPLEMENTO DA ANTERIOR, QUE FORNECE INDICATIVOS DE CP).**

2) (Possibilitar que a criança veja o poema escrito – ficha com poema) - Este poema é bem conhecido e costuma ser cantado. Mas por que será que ele se chama poema? O que ele tem de diferente de uma história, por exemplo? (CF;CT) - Resposta:

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA SOBRE CARACTERÍSTICAS DO POEMA, IDENTIFICANDO NOÇÕES TEXTUAIS E FONOLÓGICAS.

PERFIL: fornece dados sobre o conhecimento mais específico sobre a estrutura textual (CT – versos, estrofes/partes diferentes, não tem “era uma vez”,...) e fonológica (CF - rimas, sons parecidos,...).

3) Vamos brincar juntos com o poema? (CF;CSE) - SEM o texto escrito.

- vou falar de novo uma parte do poema, mas, preste bem atenção, porque ficaram umas palavras confusas... Cada vez que você ouvir uma palavra estranha me avisa e vamos arrumar a palavra! (Tentar identificar o que trocou de lugar na palavra e arrumá-la)

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA /KASADA/
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA /DESDAPEDAÇA/

3.1 /KASADA/ - identificou? (CF;CSE) S N - O que trocou de lugar na palavra? (CF;CSE)_____

3.2 /DESDAPEDAÇA/ - identificou? (CF;CSE) S N - o que trocou de lugar na palavra? (CF;CSE)_____

NESTA QUESTÃO SÃO PESQUISADAS A CSE (DAR-SE CONTA DA TROCA DO SIGNIFICADO DA PALAVRA) E A CF (IDENTIFICAR TROCA DE SÍLABAS – PODE RECONHECER DE FORMA GERAL OU ESPECIFICAR AS SÍLABAS TROCADAS DE LUGAR)

PERFIL: fornece a noção da criança sobre a identificação de palavras alteradas no significado, em que este é alterado, e se este é compatível com o texto ou não, verificando se consegue retomar o significado original; fornece noções sobre o nível de consciência silábica da criança, se consegue identificar ou não o segmento trocado de lugar.

3.3 - ainda rimam os versos? (reler) S N (CF;CSE; CT)

ESTA QUESTÃO VERIFICA A NOÇÃO DE ESTRUTURA TEXTUAL DE POEMA CARACTERIZADO POR PALAVRAS RIMADAS PELA CRIANÇA.

PERFIL: fornece a noção da criança sobre presença/ausência de rimas entre versos.

4) Ih, agora parece que algumas palavras mudaram de lugar! O que mudou aqui? (CF;CSI;CT) (lê toda estrofe modificada antes; após, verso a verso, verifica se cada um poderia ser dito dessa forma ou não e porquê, e acrescenta se a correção frasal feita pela criança foi adequada ou não)

I - COM A ROSA BRIGOU O CRAVO

II - DE UMA SACADA DEBAIXO

III - SAIU O CRAVO FERIDO

IV - E DESPEDAÇADA A ROSA

4.1 . Desse jeito (relê o poema modificado) ainda parece um poema? S N

- por quê? (CSI;CF;CT) _____

4.2 (I) pode? S N - por quê? _____

4.3 (II) pode? S N – por quê? _____

NESTA QUESTÃO SÃO PESQUISADOS 3 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA: A CSI – TROCA NA ORDEM DOS CONSTITUINTES FRASAIS; CF – SE OS ASPECTOS FONOLÓGICOS SÃO AFETADOS PELA TROCA NA ORDEM DOS VERSOS DO POEMA; CT – SE A ALTERAÇÃO DE RITMO E NAS RIMAS AFETA A NOÇÃO TEXTUAL DE POEMA.

PERFIL: fornece o grau de identificação de alterações na ordem frasal e o quanto isto afeta o texto em si; se a criança identifica rimas entre versos e sua ausência; o quanto já possui uma noção de estrutura de poema.

5) Vou falar outra parte do poema. Agora nós vamos deixar comprido o SOM do final da palavra, que termina cada verso. Então, fica assim, oh, por exemplo: fui passear-rrrrr; o gato miou-uuuu. Vamos lá? (Avaliador fala até a palavra final apenas) (CF;CSE;CSI)

O CRAVO FICOU DOENTE/iiii/

E A ROSA FOI VISITAR/rrrr/

O CRAVO TEVE UM DESMAIO/uuuu/

E A ROSA PÔS-SE A CHORAR/rrrr/

- conseguiu alongar os fonemas corretos? S – N - parcialmente - como foi realizado?

5.1 /i/ ____ - 5.2 /r/ ____ - 5.3 /u/ ____ - 5.4 /r/ ____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A NOÇÃO DE FONEMA FINAL DA PALAVRA (CSE;CF) E LOCALIZADA NO FINAL DO VERSO (CSI).

PERFIL: fornece a noção do quanto a criança já transita na palavra (CSE) e identifica seu fonema final (ou se ainda considera a sílaba, por exemplo); nos oferece a noção integrada de final de verso (CSI). Pesquisa cada fonema de final de verso (CF).

5.5 - ficou algum pedacinho comprido igualzinho? (repete todos) S N
Qual(is)? _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A RECEPÇÃO DE FONEMA FINAL E SUA COMPARAÇÃO, AO LONGO DO POEMA, IDENTIFICANDO OS FONEMAS IGUAIS NOS FINAIS DE VERSOS.

PERFIL: possibilita conhecer se a criança identifica, retém, e compara os fonemas finais.

5.6 – agora a gente vai deixar comprido o som do INÍCIO das palavras que rimam nos versos. Vamos lá? visitar – /v/ _____ chorar - /ʒ/ _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADA A NOÇÃO DE FONEMA INICIAL DA PALAVRA RIMADA (CF/CSE), EM OPOSIÇÃO À RIMA.

PERFIL: fornece a noção do quanto a criança transita do final para o início da palavra e identifica seu fonema inicial, deslocando-se da rima.

6) Tem mais uma parte do poema, e desta vez nós vamos fazer o seguinte: nós vamos fazer eco no final das palavras de cada verso! Como se faz isso? O eco é quando uma parte do som volta... Então faz, por exemplo: copo, opo, opo, opo...; prato, ato, ato, ato...; siri, i, i, i (treina junto – eco a partir da vogal tônica). Entendido? Pronto para fazer o eco nas palavras do poema? (CF;CSE;CSI) Avaliador fala até a palavra final do verso apenas.

A ROSA FEZ SERENATA(-ata-ata)
O CRAVO FOI ESPIAR(-ar-ar)
E AS FLORES FIZERAM FESTA(-esta-esta)
PORQUE ELES VÃO SE CASAR(-ar-ar)

- como a criança faz o eco? 6.1 Serenata _____; 6.2 espisar _____; 6.3 festa _____;
6.4 casar _____

NESTA QUESTÃO SÃO PESQUISADOS O RECONHECIMENTO DE SEGMENTOS INTRASSILÁBICOS DAS PALAVRAS (CSE;CF), E ESTES, POR SUA VEZ, ESTÃO NO FINAL DE CADA VERSO (CSI).

PERFIL: nos oferece a noção de reconhecimento de segmentos intrassilábicos das crianças, se já considera esses segmentos ou não, e se localiza as palavras do final de cada verso.

7) Tinha algum eco igual?(CF;CSE) S N – qual(is)? (repete os ecos corretos para a criança comparar)

NESTA QUESTÃO PESQUISAMOS A COMPARAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE SEGMENTOS IGUAIS(CF) DAS PALAVRAS. A PALAVRA (CSE) É RETIRADA DO TEXTO PARA SER COMPARADA.

PERFIL: oferece a possibilidade de avaliar se a criança consegue identificar segmentos semelhantes entre as palavras.

- 8) **Você conhece rima? (CSE;CF) S N – O que acha que é rima? - Explicação** (exemplo ou conceito dado pela criança – verificar se tem aproximação e coerência com o conceito de rima, levando em conta se refere reconhecimento de parte igual e/ou no segmento final da palavra):

NESTA QUESTÃO PESQUISAMOS O CONCEITO DE RIMA QUE A CRIANÇA POSSUI, IDENTIFICANDO SE ELA CONSIDERA SEGMENTOS IGUAIS E EM QUAL PARTE DA PALAVRA.

PERFIL: registra-se o conceito de rima que a criança possui, seja por exemplos, ou descrição, e como está sendo considerado quanto a segmentos iguais ou não e qual parte da palavra é reconhecida como tendo rima.

- 9) **Vamos ver algumas palavras que rimaram neste poema? (ler 1ª/2ª estrofes, verificar palavras que rimam, e se consegue identificar que parte delas rima) (CF;CSE)**
- Palavras rimadas:

9.1 _____ -9.2 segmento: _____

9.3 _____ -9.4 segmento: _____

NESTA QUESTÃO PESQUISAMOS A IDENTIFICAÇÃO DAS RIMAS AO LONGO DO POEMA, E A IDENTIFICAÇÃO OU NÃO DE SEGMENTOS RIMADOS (CF) ENTRE AS PALAVRAS (CSE).

PERFIL: permite verificar a identificação de palavras e de rimas pela criança e a noção intrassegmental (levar em conta ênfases dadas na fala, como prolongamentos de vogal, por exemplo).

- *sacada* rimou com *despedaçada*. Que pedacinho rimou mesmo? (aguarda reflexão da criança) – resposta: _____ (depois destaca o pedacinho correto “ada”, comum às duas palavras)

- 10) **Que outras palavras terminam com ADA? Vamos ver se rimam com sacada e despedaçada? (escrever sugestões e verificar se rimam) (CF;CSE):**

ESTA QUESTÃO SE VERIFICA O RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE OUTRAS PALAVRAS QUE TERMINEM COM A RIMA PROPOSTA, AVALIANDO TANTO A CF (RIMA) COMO A CSE (IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS DO LÉXICO COM ESTA TERMINAÇÃO).

PERFIL: fornece a possibilidade de verificar a noção de rima entre palavras, buscando no léxico mental outras palavras com a mesma terminação.

- 11) **Vamos inventar um versinho com duas dessas palavras rimadas? (se a criança não conseguiu, pode ser estimulada a encontrar as palavras a partir de facilitações). Vamos tentar? (CF,CSI,CSE;CT): S – N**

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A PRODUÇÃO DE VERSOS COM RIMAS, PERMITINDO AVALIAR DE QUE FORMA A CRIANÇA JÁ DOMINA A NOÇÃO DE RIMA E DE CONSTRUÇÃO SINTÁTICA, POIS AS PALAVRAS RIMAM ENTRE VERSOS. ALÉM DISSO, SE VERIFICA A COERÊNCIA E COESÃO NA FRASE. A CSE TAMBÉM

ATRAVESSA ESTA PRODUÇÃO, POIS AS CRIANÇAS PRECISAM FAZER ESCOLHAS DE PALAVRAS (NÃO BASTA RIMAR, MAS PRECISA COMBINAR COM O SENTIDO PROPOSTO NO VERSO).

O VERSO É UMA CRIAÇÃO POÉTICA, COM ESTRUTURA TEXTUAL DIFERENCIADA (CT).

PERFIL: fornece a possibilidade de avaliar a produção de um verso pela criança, como ela lida com as rimas, com a estruturação frasal e com a construção de um sentido coerente na frase, elaborando um pequeno texto poético.

12) Uma charada agora... Na palavra "CASADA" tem outra palavrinha escondida dentro dessa... Mexe nos pedacinhos e descobre qual é! (CF; CSE): (se não conseguir somente ouvindo a palavra, tentar com a palavra escrita) _____

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A IDENTIFICAÇÃO DE UMA PALAVRA DENTRO DA OUTRA, OU SEJA, EXIGE CONSCIÊNCIA SILÁBICA E AO MESMO TEMPO CONSCIÊNCIA SEMÂNTICA.

PERFIL: oferece a possibilidade de verificar a CF silábica (analisar a palavra em sílabas) e a CSE (identificar uma palavra menor dentro da maior)

13) Você já conhecia a palavra *despedaçada*? S N

13.1- O que você acha que ela quer dizer? (explorar inferências CM;CSE;CF) _____

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A HABILIDADE DA CRIANÇA EM LEVAR EM CONTA PISTAS MORFOLÓGICAS DA CONSTRUÇÃO DA PALAVRA PARA CHEGAR AO SIGNIFICADO DA MESMA, ENVOLVENDO OS 3 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, EXPLORADOS ATRAVÉS DA PERGUNTAS, INFERINDO SIGNIFICADO A PARTIR DA RAIZ E AFIOS DA PALAVRA.

PERFIL: auxilia a identificar o grau de consciência da criança quanto à raiz e ao prefixo da palavra de referência, pesquisada em seu significado. A noção intrassilábica auxilia neste processo também, possibilitando que a criança avance além da sílaba.

14) Dá para colocar este pedacinho DES no início da palavra FAZER? S N

14.1 - Como fica daí? (CF;CM;CSE) _____

14.2 - O que quer dizer essa palavra? (CF;CM;CSE) _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A HABILIDADE DA CRIANÇA EM LIDAR COM O PREFIXO (CM E CF) ASSOCIADO A UMA NOVA PALAVRA (CSE), PESQUISANDO SEU NOVO SIGNIFICADO A PARTIR DESSA AÇÃO.

PERFIL: oferece a possibilidade de verificar como a criança realiza ou não a operação de associar prefixos (CM e CF) a uma nova palavra conhecida (CSE), e assim refazendo seu significado, através da integração do segmento a nova palavra (CSE).

15) Que palavra vem antes na poesia/qual a gente escuta primeiro?

15.1 sacada ou despedaçada? Despedaçada ou sacada? (CF;CSI;CT) _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A NOÇÃO TEMPORAL DOS TERMOS NA FRASE (CSI), ALIADA A PALAVRAS MARCADAS PELA RIMA ENTRE VERSOS (CF/CT).

PERFIL: permite verificar como a criança retém e transita no eixo temporal da frase, reconhecendo a ordem das palavras (CSI), sendo que são palavras que têm seu sentido na estrofe (CT) relacionado ao final do verso ou às rimas que marca neste (CF).

16) Vamos ser detetives?... Ouça com atenção... Na primeira estrofe: OLHAR o texto escrito junto.

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

- Que palavras grandes têm aí? (CF;CMSI;CSE) (3 ou + sílabas – total máximo: 4 palavras) contar número de sílabas junto.

16.1 _____ 16.2 _____
16.3 _____ 16.4 _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A NOÇÃO DE TAMANHO DA PALAVRA (CF) E A NOÇÃO DE PALAVRA (CSE), QUE É SEGMENTADA DO CONTEXTO FRASAL (CMSI).

PERFIL: permite verificar a noção de palavra (CSE) , segmentá-la da frase (CMSI) e de avaliar a estrutura fonológica quanto ao número de sílabas (CF).

- E que palavras beeeem pequenas têm aí? (CF;CMSI;CSE) (1 sílaba - total máximo: 4 palavras) - Vamos procurar? Contar número de sílabas junto.

16.5 _____ 16.6 _____ 16.7 _____ 16.8 _____

NESTA QUESTÃO SE PESQUISA A NOÇÃO DE TAMANHO DE PALAVRA (CSE), SENDO QUE ESTAS SÃO DE LIGAÇÃO (CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA) E A ESTRUTURA FONOLÓGICA QUE A COMPÕE (CF).

PERFIL: permite verificar a noção de palavra da criança (CSE), sendo que estas são de ligação (CMSI), levando em conta a estrutura fonológica da mesma - sílabas (CF).

17) Vamos ler mais um poema, menor que o outro? Ele se chama Parlenda (ler com ênfases os versos da parlenda):

ERA UMA BRUXA
À MEIA-NOITE
EM UM CASTELO MAL ASSOMBRADO
COM UMA FACA NA MÃO
PASSANDO MANTEIGA NO PÃO,
PASSANDO MANTEIGA NO PÃO.

- Tu já conhecias esse poeminha?(CP) S N (mostrar ficha com texto)

QUESTÃO INTRODUTÓRIA, QUE VERIFICA CONHECIMENTO PRÉVIO DA CRIANÇA COM RELAÇÃO À PARLENDIA LIDA, COM INDICATIVO DE CP.

17.1 - Tem uma palavra que rima com MÃO no poema? S N

- Qual? (mesmo que responda outra, segue) (CF, CSE)

NESTA QUESTÃO SE VERIFICA A RECEPÇÃO DE RIMA ENTRE VERSOS (CF) E O RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS RIMADAS, SENDO ESTAS DESTACADAS DO TEXTO (CSE).

PERFIL: permite verificar como a criança identifica palavras que rimam entre versos (CF) e a identificação de palavras dentro do contexto da frase (CSE).

17.2 - No que elas combinam/são parecidas? (CF;CSE)

NESTA QUESTÃO SE EXPLORA A NOÇÃO DA CRIANÇA QUANTO A SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS E COMPARAÇÃO ENTRE AS MESMAS (CF/CSE)

PERFIL: permite avaliar se a criança consegue estabelecer semelhanças entre palavras (CSE) e onde estas se localizam, buscando a noção intrassilábica entre elas (CF).

18) O que achou que iria acontecer quando começou esse poema?

_____ (CT;CSE;CSI;CP;CF) – Por quê? (incentivar indícios dos níveis linguísticos na reflexão) _____

NESTA QUESTÃO SE EXPLORAM AS EXPECTATIVAS DA CRIANÇA QUANTO AO TEXTO (CP), LEVANDO EM CONTA A PROGRESSÃO TEXTUAL (CT) E SEUS SENTIDOS (CSE) E TESSITURA DE SONS (CF) ALIADA À ORDEM SINTÁTICA (CSI).

PERFIL: permite verificar se a criança leva em conta a progressão textual (CT), a entonação e seus conhecimentos prévios (CP), as palavras e jogos de sons utilizados (CF; CSE; CSI).

19) Poderia mudar a palavra PÃO por FRANGO? (lê como ficaria a parlenda completada por FRANGO) S N - por quê? (CT;CSE;CP;CF)

(explora se ainda há rima; e o que mudou na parlenda quando mudou essa palavra, se ainda parece um poema) _____

NESTA QUESTÃO SE CONVERGE A ATENÇÃO DA CRIANÇA PARA UMA QUESTÃO MAIS ESPECÍFICA QUANTO À CONSTRUÇÃO DE RIMA E DE SENTIDO DO TEXTO POEMA.

PERFIL: permite verificar como a criança lida com a questão sentido/rima dadas no texto (basta manter uma palavra da mesma classe semântica?) (CP); ou seja, como leva em conta a estrutura textual proposta para avaliar se as palavras em questão, com ênfase na pesquisa de rima (CF) e de significados de palavras (CSE), seguem compondo um texto com sentido poético (CT).

20) A palavra NÃO rima com PÃO? (CF;CSE) – S N

20.1 - poderia completar este verso? (lê-se verso com NÃO ao final) S N - Por quê? (CF;CSE) _____

NESTA QUESTÃO É PESQUISADO O RECONHECIMENTO DE RIMA ENTRE PALAVRAS DE DIFERENTE CATEGORIA GRAMATICAL E A INFERÊNCIA DE

SIGNIFICADO COERENTE OU NÃO PROVOCADA POR ESTAS PALAVRAS NO VERSO POÉTICO.

PERFIL: agrega a noção de rima entre palavras pela criança (CF) e sua justificativa, num esforço metalinguístico. As palavras comparadas não fazem parte da mesma categoria gramatical e necessitam aqui ser comparadas em sua coerência no texto poético (CSE).

21) PÃO e MÃO, então, são palavras que rimam, porque terminam de um jeito igualzinho e ficam bem parecidas, e combinam no versinho (pode repetir o verso da parlenda onde rimam).

- Vamos descobrir quais outras que combinam ou não combinam para rimar nos versinhos que eu vou ler? (CF;CSE;CSI)

Eu plantei uma FLORZINHA.

Ela cresceu e virou um FLORZÃO.

21.1 - rima? S N – **21.2** Por quê? (CF;CM;CSE) _____

Minha mãe me contou uma HISTÓRIA,
que ela guardava na CARTOLA.

21.3 - rima? S N - **21.4** Por quê? (CF/CSE) _____

Dança, canta, pula, JOSEFINA,
de tanto se mexer virou BAILARINA.

21.5 - rima? S N – **21.6** Por quê?(CF/CSE) _____

O passarinho amarelinho VOOU
Cantou pela floresta e ali CRESCERU.

21.7 - rima? S N – **21.8** Por quê?(CF/CSE) _____

NESTA QUESTÃO SÃO EXPLORADAS A IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS ENTRE PALAVRAS NOS VERSOS: NO PRIMEIRO, MANTÉM-SE SEGMENTO INICIAL DA PALAVRA IGUAL (RAIZ – CM), MAS NÃO A RIMA; NO SEGUNDO, A PRESENÇA DE RIMA IMPERFEITA; NO TERCEIRO, A PRESENÇA DE RIMA PERFEITA; NO QUARTO, O FONEMA FINAL APENAS É IGUAL, NÃO CONSTITUINDO RIMA.

PERFIL: especifica a noção de recepção de rima entre versos da criança em diferentes níveis (CF), e leva em conta as noções semânticas (palavra) e sintáticas (posição da palavra no verso). No primeiro verso, considera-se também a CM.

- Perguntas complementares sobre impressões da criança quanto à atividade realizada:

- Você gostou de fazer todas essas brincadeiras com poemas? S N

- Por quê?

- O que achou mais difícil?

- O que achou mais fácil?

PREENCHIMENTO DA TABELA DE COMPORTAMENTOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INTEGRADO À CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

O preenchimento desta tabela é feito com a marcação de um X ou com a pintura do quadrinho referente a como a criança respondeu a cada questão proposta em suas reflexões de consciência fonológica e linguística, focadas de modo integrado. Quando a criança já mostra efetivar uma reflexão plena, é marcado SIM; se mostra estar no caminho de reflexão correta, mas ainda não alcança o nível de reflexão pleno, marca-se EM PARTE; e se ainda não conseguiu avaliar a questão de forma adequada, e sua resposta se distancia do que é esperado, marca-se NÃO. No campo de observações registram-se dados significativos das respostas, em especial quanto a desenvolvimentos parciais.

Após marcar essa coluna, quando a criança alcança o SIM, marca-se no próximo espaço o(s) nível(is) de consciência linguística mobilizado(s) a partir dessa questão, conforme os quadros brancos da tabela disponibilizados para marcação. É importante ressaltar que a consistência da resposta da criança aqui é fundamental para ser marcado o SIM, mostrando que ela realmente já domina aquele aspecto investigado. Do contrário, ela está desenvolvendo esta habilidade, e isto será informação importante para o planejamento do trabalho em sala de aula.

A partir destas informações pretende-se objetivar os comportamentos e campos de consciência fonológica e linguística que a criança domina mais e os campos em que ainda precisa de maior estímulo para conseguir dominar as habilidades em questão, de forma integrada na linguagem.

Apenas como referência, os totais possíveis de serem alcançados em cada campo da consciência fonológica e linguística são: FONOLÓGICA: 46; MORFOLÓGICA: 04; SINTÁTICA: 15; SEMÂNTICA: 26; TEXTUAL: 09; PRAGMÁTICA: 04.

Como o instrumento parte de atividades textuais e integradas, e não de blocos de conhecimento testados em separado, as respostas dadas não ficam diretamente organizadas em áreas de habilidades específicas. A fim de facilitar sua visualização de forma mais clara, áreas gerais de habilidades foram pintadas de cores diferentes, permitindo observar as respostas de cada uma e emitir um parecer de desenvolvimento de linguagem e de esforço pedagógico de acordo com essas áreas. Assim, ficaram as seguintes áreas destacadas:

1. Questões voltadas ao reconhecimento de rimas
2. Questões voltadas à sílaba
3. Questões voltadas ao fonema final
4. Questões voltadas ao fonema inicial
5. Questões voltadas aos segmentos intrassilábico

6. Questões que consideram o texto de forma integrada/aspectos pragmáticos
7. Questões de predomínio sintático
8. Questões de predomínio morfológico /semântico

A partir de cada área compõe-se no conjunto de respostas da criança um parecer sobre seu desenvolvimento, para fins didáticos, apontando para áreas que necessitam ser mais estimuladas nas intervenções escolares, de forma integrada ao plano fonológico. As noções sobre rimas e segmentação fonológica ganham um foco especial, pois será a partir delas que se ativarão os demais planos linguísticos. O trabalho com a consciência fonológica compreendida de forma integrada aos demais níveis de consciência linguística a partir de poemas permite estimular este conjunto de habilidades no período de alfabetização.

Entende-se aqui que para que a alfabetização se consolide, este processo necessita que a criança domine efetivamente a relação fonema-grafema, favorecida pelas atividades de consciência fonológica. Mas é necessário também que os demais níveis linguísticos possam ser desenvolvidos em harmonia com estas habilidades que permitem o domínio do princípio alfabético de escrita, ampliando suas capacidades de escrita e de compreensão leitora. Observar a integração da consciência fonológica com os outros níveis linguísticos e estimular seu desenvolvimento favorecerá um melhor desempenho na aprendizagem da escrita e da leitura ao longo de todo o processo de alfabetização.

A tabela completa com os campos investigados também compõe este material de investigação e está em anexo a seguir.

**APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido -
1ª etapa da pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados Pais de alunos do 1º Ano do Colégio de Aplicação - UFRGS

As crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação - UFRGS têm incluídas no seu projeto de ensino as oficinas de “Poesias e consciência fonológica”, ministradas pela fonoaudióloga Clarice Lehnen Wolff (fonoaudióloga do Curso de Fonoaudiologia – UFRGS), devidamente planejadas com a professora Daiane Bocasanta, responsável pela turma. No ano de 2013, as oficinas estarão ocorrendo uma vez por semana, a partir do mês de junho, trazendo importante suporte para o letramento e a alfabetização das crianças ao oferecer textos com rimas e de fácil memorização, trabalhados em toda a sua riqueza de sons e sentidos. A consciência fonológica, ou seja, a consciência dos sons da nossa fala, é fundamental para que as crianças façam as relações entre as letras e sua representação sonora, possibilitando o domínio da escrita e da leitura.

Durante o referido período, estará sendo realizada a gravação de áudio e vídeo das oficinas, permitindo a transcrição e a análise das respostas das crianças, para o aperfeiçoamento da proposta feita e para compor um banco de dados na escola para pesquisas sobre consciência fonológica e linguística por esta fonoaudióloga, que está realizando seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação da PUCRS, sob orientação da prof. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para que estes dados possam ser utilizados, bem como imagens ilustrativas das oficinas, preservando a identidade dos envolvidos na mesma, para compor um banco de dados com informações que possam ser também utilizadas para futuras investigações nessa área da linguagem por estas pesquisadoras.

Desde já agradecemos sua colaboração para o enriquecimento de nossa pesquisa e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, bem como para a possibilidade de revogar a participação na mesma, sem prejuízos ao participante da pesquisa.

Atenciosamente,

Clarice Lehnen Wolff – pesquisadora - fone: (51) 9995 4293

email: clw@via-rs.net

Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira – orientadora - fone: (51) 33916148

email: vpereira@pucrs.br

Eu, _____,
autorizo o uso do registro de áudio e vídeo das oficinas de Poesia e Consciência
Fonológica realizadas em sala de aula de meu filho/filha

para compor um banco de dados na escola, a ser utilizado em pesquisas sobre
consciência fonológica e linguística, realizada pela fga. Clarice Lehen Wolff,
fonoaudióloga do Curso de Fonoaudiologia da UFRGS, que está realizando seu
doutoramento no Programa de Pós-Graduação da PUCRS, sob orientação da prof.
Dra. Vera Wannmacher Pereira, como descrita no Termos de Consentimento Livre e
Esclarecido.

Porto Alegre, ____/06/2013.

**APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido –
2ª etapa da pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais de alunos do primeiro ano do EF do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa **“Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência linguística durante o processo de alfabetização”**. Esta faz parte do trabalho de Doutorado da fonoaudióloga Clarice Lehnen Wolff, no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, sob orientação da prof. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

O objetivo desta pesquisa é investigar o papel da rima em poemas infantis como evento de consciência fonológica (consciência dos sons da fala) que desencadeia a ampliação da consciência linguística (noção de palavras e de seus diferentes significados, construção da frase, noção da estrutura do texto), verificando sua influência na aprendizagem da leitura e da escrita no período inicial de alfabetização. Para a realização da mesma, o aluno será convidado a participar de uma entrevista individual com a pesquisadora, em sala próxima a de aula. Irá responder a questões de um instrumento de avaliação fonológica desenvolvido para crianças em fase de alfabetização, brincando com palavras e sons da fala, com tempo máximo de 30 minutos de entrevista. As respostas ajudarão a que os educadores se situem no desenvolvimento de linguagem da criança, no que se refere à consciência dos sons da fala e demais aspectos linguísticos relacionados a estes, que são fundamentais para a etapa de alfabetização. Dessa forma, os dados obtidos deverão ser um indicativo das bases do processo de alfabetização dos alunos, que têm a função de auxiliar o professor, e aos demais profissionais que trabalham com crianças nessa etapa, a desenvolver estratégias de ação de intervenção pedagógica e de desenvolvimento na área da linguagem.

Se estiver de acordo, solicitamos a sua assinatura a seguir.

Eu, _____,
 responsável legal de (nome do aluno) _____,
 _____, autorizo a sua participação na coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo descrita, no Colégio de Aplicação da UFRGS, através de uma entrevista individual, com a aplicação de um teste de questões orais, de caráter lúdico. Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, na pesquisa **“Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência linguística durante o processo de alfabetização”**, resguardando a identidade do envolvido, e que não haverá nenhuma forma de pagamento pela colaboração, havendo a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa. Receberei uma cópia original deste termo de consentimento assinada e rubricada por mim e pelos pesquisadores do estudo. Este será elaborado em duas vias, sendo uma retida com o pesquisador responsável e outra com o participante da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 item IV.3.f, IV.5.d).

Assinatura:

Data: ___/___/___

É importante salientar que este documento atende as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - PUCRS, criado em cumprimento à Resolução nº 01/88 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, com o objetivo de pronunciar-se quanto aos aspectos ético-metodológicos de pesquisas envolvendo seres humanos, promovendo o desenvolvimento de pesquisas eticamente corretas. No caso de dúvidas, pode-se entrar em contato com o CEP-PUCRS, no Hospital São Lucas da PUCRS, situado na Av. Ipiranga, 6690, 3º andar – sala 314 – Porto Alegre/RS – telefone: (51) 3320-3345. Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira Das 08:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 17:00 – email: cep@pucrs.br

Desde já agradecemos sua colaboração para o enriquecimento de nossa pesquisa e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Informamos também que é possível, a qualquer momento, revogar a participação na mesma, sem prejuízos ao participante da pesquisa.

- Nome e contato dos pesquisadores – Programa de Pós-Graduação em Letras - PUCRS:

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: vpereira@pucrs.br

Fone: (51) 33916148

Pesquisadora: Clarice Lehnen Wolff. E-mail: clarice.wolff@acad.pucrs.br

Fone: (51) 99954293

Pesquisadora Clarice Lehnen Wolff

Professora Vera Wannmacher Pereira

APÊNDICE G – Termo de assentimento – 2ª etapa da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **DESCOBRINDO AS RIMAS EM POEMAS: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência linguística durante o processo de alfabetização**, da fonoaudióloga Clarice Lehnen Wolff. Seus pais já permitiram que você participe ☺.

Nessa pesquisa, queremos saber como as rimas e os sons da fala ajudam as crianças a aprender a ler e a escrever.

As crianças que irão participar dessa pesquisa são do primeiro ano do Colégio de Aplicação da UFRGS. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Colégio de Aplicação da UFRGS, onde as crianças serão chamadas uma de cada vez pela fonoaudióloga Clarice, para uma entrevista com perguntas e brincadeiras com os sons da fala. Para isso, será usado um questionário que você responderá conversando com ela.

Caso tenha alguma dúvida, você pode nos procurar pelos telefones (51) 99954293 (pesquisadora Clarice Lehnen Wolff) ou (51) 33916148 - professora Vera Wannmacher Pereira, orientadora deste trabalho.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados deste trabalho vão ser publicados para que outras pessoas leiam, mas sem identificar as crianças que participaram das entrevistas. Quando terminarmos a pesquisa, as respostas que você nos deu ajudarão a melhorar o ensino das crianças para aprenderem a ler e a escrever.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **DESCOBRINDO AS RIMAS EM POEMAS: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência linguística durante o processo de alfabetização**, que estuda como os sons das rimas e das palavras podem ajudar as crianças a aprenderem melhor a ler e escrever. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Data: ____/____/2014

APÊNDICE H – 1ª versão do Instrumento de Avaliação de Consciência Fonológica Integrado à Consciência Linguística, avaliado pelos especialistas consultados

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INTEGRADO À CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Siglas utilizadas para apontar níveis de consciência linguística priorizados nas questões: CF – consciência fonológica; CM – consciência morfológica; CSI – consciência sintática; CSE – consciência semântica; CT – consciência textual; CP – consciência pragmática.

Nome:

Turma:

Data:

Hora de início:

Hora de término:

Avaliador: - Olá! Hoje nós vamos brincar com poemas e suas palavras!

1) Você conhece algum poema? (CT;CP) S N

- Qual(is)? _____

Avaliador: - Bem, vou ler um que você deve conhecer...

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

O CRAVO FICOU DOENTE
E A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR

A ROSA FEZ SERENATA
O CRAVO FOI ESPIAR
E AS FLORES FIZERAM FESTA
PORQUE ELES VÃO SE CASAR

- Você já conhecia esse poema? S N

- Como conheceu?

2) Este poema é bem conhecido e costuma ser cantado. Mas por que ele se chama poema? (Possibilitar que a criança veja o poema escrito, visualizando sua estrutura textual em versos e estrofes – ficha com poema) (CF;CT)

Resposta:

4) Vamos brincar juntos com o poema? (CF;CSE;CSI)

- vou falar de novo uma parte do poema, mas, preste bem atenção, porque ficaram umas palavras confusas... Cada vez que você ouvir uma palavra estranha me avisa e vamos arrumar a palavra! (TENTAR IDENTIFICAR O QUE TROCOU DE LUGAR NA PALAVRA E ARRUMÁ-LA)

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA /KASADA/
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA /DESDAPEDAÇA/

3.1 /KASADA/ - identificou? (CSE) S N - O que trocou de lugar?
(CF) _____ - como arrumou? _____

3.2 /DESDAPEDAÇA/ - identificou? (CSE) S N - o que trocou de lugar?
(CF) _____ - como arrumou? _____

3.3 O poema seguiu rimando com as palavras assim trocadas? (relê o poema dessa forma) (CSI;CF;CSE;CT) S N – por quê?

4) Ih, agora parece que algumas palavras mudaram de lugar! O que mudou aqui? (CSI; CF; CT) (lê toda estrofe modificada antes; após, verso a verso, verifica se cada um poderia ser dito dessa forma ou não e porquê, e acrescenta se a correção frasal feita pela criança foi adequada ou não)

I - COM A ROSA BRIGOU O CRAVO

II - DE UMA SACADA DEBAIXO

III - SAIU O CRAVO FERIDO

IV - E DESPEDAÇADA A ROSA

4.1 (I) pode? S N - por quê? _____

Correção _____ ok - não ok

4.2 (II) pode? S N – por quê? _____

Correção _____ ok - não ok

4.3 (III) pode? S N – por quê? _____

Correção _____ ok - não ok

4.4 (IV) – pode? S N – por quê? _____

Correção _____ ok - não ok

4.5. Desse jeito (relê o poema modificado) ainda parece um poema? S N
- por quê? (CSI;CF;CT) _____

5) Vou falar outra parte do poema. Agora nós vamos deixar comprido o finalzinho das palavras dos versinhos. Então, fica assim, oh, por exemplo: fui passearrrrrr; o gato miouuuuuu. Vamos lá? (CF; CSI)

O CRAVO FICOU DOENTE/iiiiiii/
E A ROSA FOI VISITAR/rrrrrr/
O CRAVO TEVE UM DESMAIO/uuuuuu/
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR/rrrrrr/

- conseguiu alongar os fonemas corretos? S – N - parcialmente - como foi realizado? 5.1 /i/ _____ - 5.2 /r/ _____ - 5.3 /u/ _____ - 5.4 /r/ _____

5.5 - ficou algum pedacinho comprido igualzinho? S N

Qual(is)? (CF) _____

6) Tem mais uma parte do poema, e desta vez nós vamos fazer o seguinte: nós vamos fazer eco no final das palavras de cada verso! Como se faz isso? O eco é quando uma parte do som volta... Então faz, por exemplo: copo, opo, opo, opo...; prato, ato, ato, ato...; siri, i, i, i (treina junto – eco a partir da vogal tônica). Entendido? Pronto para fazer o eco nas palavras do poema? (CF;CSI)

A ROSA FEZ SERENATA(-ata-ata)
O CRAVO FOI ESPIAR(-ar-ar)
E AS FLORES FIZERAM FESTA(-esta-esta)
PORQUE ELES VÃO SE CASAR(-ar-ar)

- como a criança faz o eco? 6.1 Serenata _____; 6.2 espiar _____; 6.3 festa _____; 6.4 casar _____

7) Tinha algum eco igual?(CF) S N – qual(is)? (repete os ecos corretos para a criança comparar) _____

8) Você conhece rima? (CF) S N – O que acha que é rima? - Explicação (exemplo ou conceito dado pela criança – verificar se tem aproximação e coerência com o conceito de rima, levando em conta se refere reconhecimento de parte igual e/ou no segmento final da palavra): _____

9) Que palavras rimaram neste poema? (em cada estrofe, verificar palavras que rimam, e se consegue identificar que parte delas rima) (CF;CSE)

- Palavras:

9.1 _____ -9.2 segmento (CF): _____

9.3 _____ -9.4 segmento (CF): _____

9.5 _____ -9.6 segmento (CF): _____

Obs:

- *sacada* rimou com *despedaçada*. Que pedacinho rimou mesmo? (aguarda reflexão da criança) – resposta: _____ (depois destaca o pedacinho “ada”, comum às duas palavras)

10) Que outras palavras terminam com ADA? Vamos ver se rimam? (escrever sugestões e verificar se rimam) (CFeCSE):

11) Vamos inventar um versinho com duas dessas palavras rimadas? (se a criança não conseguiu, pode ser estimulada a encontrar as palavras a partir de facilitações). Vamos tentar? (CF, CSI, CSE): S – N - parcialmente (avalia a produção qualitativamente)

12) Uma charada agora... Na palavra “CASADA” tem outra palavrinha escondida... Você sabe qual é? (CF; CSE): _____
Tem alguma outra? (exploratória) _____

13) Você conhece a palavra *despedaçada*? S N

13.1- O que você acha que ela quer dizer? (explorar inferências CM;CSE;CF)

13.2 - De que palavra será que ela vem? (CSE,CM E CF)

14) Tem outra palavra que você conhece que começa com DES? S N – qual? (CF;CM; CSE) _____

15) Dá para colocar este pedacinho DES no início da palavra FAZER? S N

15.1 - Como fica daí? (CF;CM) _____

15.2 - O que quer dizer essa palavra? (CF;CM;CSE) _____

16) Que palavra vem antes na poesia/qual a gente escuta primeiro?

16.1 rosa ou cravo? Cravo ou rosa? (CSI)_____

16.2 sacada ou despedaçada? Despedaçada ou sacada? (CF;CSI)_____

17) Ouça com atenção... Na primeira estrofe:

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

- Que palavras grandes têm aí? (CF;CSE) (3 ou + sílabas – total máximo: 4 palavras)

17.1 _____ 17.2 _____

17.3 _____ 17.4 _____

18) Vamos contar quantos pedacinhos elas têm? (CF;CSE)

18.1 _____ 18.2 _____

18.3 _____ 18.4 _____

19) E que palavras beeeem pequenas têm aí? (CF;CMSI;CSE) (1 sílaba - total máximo: 7 palavras) - Vamos procurar?–

19.1 _____ 19.2 _____ 19.3 _____ 19.4 _____

19.5 _____ 19.6 _____ 19.7 _____

20) Agora, vamos brincar de poeta? Vamos mudar um pouquinho o poema do cravo brigou com a rosa?... (CSI;CSE,CF,CT)

(a criança cria um novo poema, podendo utilizar a base do poema que ouviu, mas de forma livre; pode-se facilitar com a estrutura abaixo; o avaliador faz o registro escrito)

O _____ COM A _____
_____ DE UMA _____

O _____

E A _____

Obs:

21) Vamos ver mais um poema, menor que o outro? Ele se chama Parlenda (ler com ênfases os versos da parlenda):

ERA UMA BRUXA

À MEIA-NOITE

EM UM CASTELO MAL ASSOMBRADO

COM UMA FACA NA MÃO

PASSANDO MANTEIGA NO PÃO,

PASSANDO MANTEIGA NO PÃO.

- Tu já conhecias esse poeminha?(CP) S N

21.1 - Tem uma palavra que rima com MÃO no poema? S N

- Qual? (mesmo que responda outra, segue) (CF, CSE)

21.2 - No que elas combinam/são parecidas? (CF)

22) O que achou que iria acontecer quando começou esse poema?
 _____ (CT;CSE;CSI;CP;CF) -

Por quê? _____

23) Poderia mudar a palavra PÃO por FRANGO? (lê como ficaria a parlenda completada por FRANGO) S N - por quê? (CT;CSE;CP;CF)

(explora se ainda há rima; e o que mudou na parlenda quando mudou essa palavra)

24) A palavra NÃO rima com PÃO? (CF) – S N

24.1 - poderia completar este verso? (lê-se verso com NÃO ao final) S N - Por quê? (CF;CSE)

25) PÃO e MÃO, então, são palavras que rimam, porque terminam de um jeito igualzinho e ficam bem parecidas, e combinam no versinho (pode repetir o verso da parlenda onde rimam).

- Vamos descobrir quais outras que combinam ou não combinam para rimar nos versinhos que eu vou ler? (CF;CSE;CSI)

Eu plantei uma FLORZINHA.

Ela cresceu e virou um FLORZÃO.

25.1 - rima? S N – 25.2 Por quê? (CF) _____

Minha mãe me contou uma HISTÓRIA,
que ela guardava na CARTOLA.

25.3 - rima? S N - 25.4 Por quê? (CF) _____

Dança, canta, pula, JOSEFINA,
de tanto se mexer virou BAILARINA.

25.5 - rima? S N – 25.6 Por quê? (CF) _____

O passarinho amarelinho VOOU
Cantou pela floresta e ali CRESCEU.

25.7 - rima? S N – 25.8 Por quê? (CF) _____

Obs.:

Perguntas complementares sobre impressões da criança quanto à atividade realizada:

- Você gostou de fazer todas essas brincadeiras com poemas? S N
- Por quê?

- O que achou mais difícil?

- O que achou mais fácil?

**ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa
da PUCRS - nº 765.482**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESCOBRINDO AS RIMAS EM POEMAS: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência linguística durante o processo de alfabetização

Pesquisador: Vera Wannmacher Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33364214.7.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 765.482

Data da Relatoria: 31/08/2014

Apresentação do Projeto:

Na Fonoaudiologia Escolar compartilha-se o imenso desafio no campo da linguagem de colocar-se na busca de soluções diante do panorama de dificuldades na alfabetização dos alunos. Nas últimas décadas, conforme dados de diferentes fontes de pesquisa e levantamentos sobre leitura e alfabetização em nosso país, como INAF 2011-2012 e censo do IBGE 2010, comprova-se uma importante crise na Educação. Na prática, observam-se

crianças que já passaram pelo período dos anos iniciais, quando deveriam ter consolidado suas capacidades de escrita com certo domínio ortográfico e de leitura com compreensão de textos adequados à faixa etária, esbarrando em problemas de decodificação e de fluência ao ler. Estas falhas acarretam dificuldades de compreensão textual, que terminam por limitar a capacidade de reflexão cognitivo-linguística e, portanto, a sua

autonomia de pensamento. Como a linguagem é a mola mestra do processo de aprendizagem, do acesso ao conhecimento de mundo e das possibilidades de atuação no mesmo, faz-se necessário unir esforços das diversas áreas envolvidas no processo de alfabetização na busca de propostas e de soluções para que esta ocorra de forma mais efetiva e significativa para quem aprende. Nesse sentido, a área da Psicolinguística também tem contribuído com pesquisas sobre como se dão os processos da leitura e da escrita,

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 765.482

bem como os da compreensão da linguagem.

Dentre as habilidades da linguagem reconhecidamente relacionadas à alfabetização está o que se chama de consciência fonológica, que é a possibilidade de a criança manipular a estrutura sonora das palavras a partir do reconhecimento de seus segmentos. Nesta segmentação das palavras inclui-se a identificação e a produção das rimas. É sobre esta questão que o projeto se debruça.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Investigar, a partir de atividades com poemas infantis marcados por rimas, o desenvolvimento da consciência fonológica e a relação desta com os demais níveis de consciência linguística, no período inicial da alfabetização.

Objetivo Secundário

1 Ampliar o conceito de consciência fonológica a partir do estudo da consciência das rimas em poemas com relação aos demais níveis da consciência linguística. 2 Propor um instrumento de avaliação da consciência fonológica integrado aos demais níveis da consciência linguística para crianças em período de alfabetização. 3 Desenvolver parâmetros para a metodologia de trabalho pedagógico com poemas no período de alfabetização, no que se refere à exploração das rimas como impulsionadora da consciência fonológica e linguística.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não são esperados maiores riscos no desenvolvimento do projeto.

Quanto aos benefícios, espera-se que desta pesquisa se chegue a uma proposição de metodologia de trabalho com a linguagem que beneficie o processo de alfabetização;- caráter lúdico do trabalho com poemas em sala de aula, que atrai a atenção e desperta interesse das crianças pela linguagem;- incentivo ao processo de reflexão sobre a linguagem nas entrevistas individuais, facilitando processos de consciência fonológica e linguística de forma geral, que constituem base da alfabetização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é extremamente oportuna e está muito bem embasada teórica e metodologicamente. Ela é oportuna e pode produzir resultados altamente significativos e que poderão, posteriormente, ser universalizados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Consentimento e Assentimento estão redigidos em linguagem compreensível e

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 765.482

públicos a que se destinam.

O número de participantes foi devidamente corrigido de 20 para 40.

Recomendações:

nenhuma recomendação mais a ser feita, eis que as questões anteriormente apresentadas foram devidamente satisfeitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há quaisquer pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 26 de Agosto de 2014

Assinado por:
Rodolfo Herberto Schneider
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br