

**CLÁUDIA PATRÍCIA DE BERNARDO FERREIRA DA COSTA**

**Desenvolvimento da consciência fonológica em  
contexto de Jardim de Infância**

*Aprender a rimar é possível a brincar*



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

**CLÁUDIA PATRÍCIA DE BERNARDO FERREIRA DA COSTA**

**Desenvolvimento da consciência fonológica em  
contexto de Jardim de Infância**

**Aprender a rimar é possível a brincar**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professora Doutora Olga Maria Costa da Fonseca**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

# **Desenvolvimento da consciência fonológica em contexto de Jardim de Infância**

Aprender a rimar é possível a brincar

## **Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

Copyright – Cláudia Patrícia de Bernardo Ferreira da Costa. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

«Sem a curiosidade que me move,  
que me inquieta, que me insere na busca,  
não aprendo nem ensino».

Paulo Freire (1996)

## Agradecimentos

«Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós».

Antoine de Saint-Exupéry

A conclusão do presente relatório só foi possível devido à colaboração de várias pessoas e faz todo o sentido explicitar o meu agradecimento.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Olga Maria Costa da Fonseca por aceitar a proposta de me orientar, pela disponibilidade, pelas aprendizagens, pela paciência, apoio e amizade. Muito OBRIGADA.

À docente da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), Professora Doutora Maria Helena Horta, agradeço pelas aprendizagens e, apoio ao longo de todo o percurso académico.

A todo o corpo docente e colegas que cruzaram a minha caminhada agradeço o precioso contributo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço, ainda, à minha colega de estágio, Érica Tavares, pelo companheirismo e pelas partilhas; foi sem dúvida importante o seu apoio ao longo da prática de ensino supervisionada.

À educadora cooperante, Maria de Jesus Brito (Mitucha), agradeço por me ter acolhido na sua sala, por me fazer sentir parte integrante da família dos *Sorrisos Divertidos*, por todas as aprendizagens significativas, pela disponibilidade e colaboração neste projeto. É sem dúvida, uma profissional de referência e uma amiga para a vida. O meu eterno, obrigada.

À auxiliar de ação educativa, Sandra Guerreiro, agradeço por ter sido também um grande apoio e, me ter proporcionado grandes aprendizagens. É uma auxiliar que todas as educadoras gostariam de ter a seu lado. Eternamente grata.

Ao grupo *Sorrisos Divertidos*, agradeço por me receberam sempre com muito carinho e amor, pelas aprendizagens e pela participação nas atividades deste protejo. Um grupo incrível, que vou guardar sempre no meu coração. Um grande obrigada.

Aos pais dos *Sorrisos Divertidos*, agradeço o acolhimento, o apoio e a amizade. Obrigada pelo seu contributo neste projeto.

Aos *Incríveis* e à Educadora Ana Manuela, obrigada pela amizade e pelo apoio.

A toda a equipa do Colégio e, à diretora, Ana Cristina, um grande obrigada pela oportunidade de aprender e de me tornar uma pessoa melhor, tanto ao nível pessoal, quanto

profissional. Obrigada por acreditarem em mim e de me darem a oportunidade de realizar um dos meus sonhos: ser Educadora de Infância.

Ao professor Doutor António Guerreiro, obrigada pela disponibilidade e ajuda no tratamento de dados.

À minha amiga e professora Vera Nobre, por todo o apoio e motivação prestados e ajuda na realização de gráficos, eternamente grata.

À *teacher* Carla Torres, pela amizade, disponibilidade e, pela tradução do resumo, um grande, grande obrigada.

À professora Ana Lúcia Pratas, pela sua amizade e disponibilidade na revisão de textos - a minha luz ao fundo do túnel, grata pela motivação e um eterno obrigada.

Aos meus tios Armando, Noémia e Adérito, obrigada pela educação, amizade e apoio incondicional. Sem eles, não teria começado e, principalmente, terminado esta etapa na minha vida.

À minha prima (irmã), por toda a amizade e apoio nesta caminhada, por estar sempre presente em todos os momentos importantes da minha vida e pela sua ajuda no presente relatório, sou eternamente grata.

À minha mãe e tia Custódia, por todo apoio e carinho, e à Fernanda Proença, por toda a amizade, obrigada.

Às equipas da Escola Profissional de Odemira, do Porto das Barcas e Dona Avó, obrigada por sempre me terem apoiado.

Aos meus amigos de Faro, Irina, Álvaro, Paulo, Carlos, e Elisa, obrigada pelos momentos de amizade partilhados e por todo o apoio.

À minha grande amiga e colega Ângela Matos, pela amizade, partilhas, motivação e contributos prestados ao longo da minha vida académica, eternamente grata.

À minha amiga e colega, Educadora de Infância, Sofia Cruz obrigada pela sua amizade, pelas partilhas e pela motivação. É, para mim, uma fonte de inspiração.

Ao meu grande amigo Tomás Burguette, por todo o apoio, amizade e companheirismo, um grande, obrigada. É um irmão com que a vida me presenteou.

À minha comadre, prima e amiga, Laura Gonçalves por toda amizade e apoio ao longo de toda a minha vida. E obrigada ao meu afilhado Leo, que é uma fonte de inspiração para que eu seja um ser humano melhor, quer a nível pessoal, quer profissional.

À Magda Guerreiro, por ser minha amiga em todos os momentos e pelo seu apoio e motivação, muito obrigada.

Por fim, agradeço aos meus amigos *impecáveis*, que estiveram sempre presentes nos bons e maus momentos. Muito fica por dizer, mas sem eles esta caminhada não teria sido possível nem teria o mesmo sabor: Ana Isabel; Lurdes Cavaco; Patrícia Oliveira; Ângela Matos; Sofia Cruz; Diana Guerreiro; Lúcia Dimas; Sonya Lenehan; Tiago Godinho; Vânia Encarnação; Daniel Ferreira; Paulo Costa; Ivo Viegas; Salomé Viegas; e Inês Esteves. Um eterno, OBRIGADA.

A todos que não mencionei, mas que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste relatório de investigação, obrigada.

Bem hajam todos.

## Resumo

O presente relatório de investigação surgiu no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e intitula-se *Desenvolvimento da consciência fonológica em contexto de Jardim de Infância - Aprender a rimar é possível a brincar*. O estudo foi realizado num Estabelecimento de Ensino Particular, em Faro, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Em contexto de jardim de infância, durante a prática, verificámos que uma das necessidades do grupo era desenvolver a consciência fonológica. A educadora sugeriu que realizássemos um espaço de partilha de lengalengas e trava-línguas. Nestes textos, verificámos algo em comum: as rimas.

As rimas para além de serem muito apelativas para as crianças, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste sentido, colocámos as seguintes questões: Será que um grupo de 4/5 anos consegue identificar rimas? Será possível estimular a sensibilidade à rima?

Os objetivos do presente estudo são: avaliar a capacidade de identificação de rimas por parte de crianças com 4/5 anos; colocar as crianças em contacto com situações de rima, através de materiais diversos: lengalengas, histórias, canções e jogos; produzir e aplicar jogos didáticos que utilizem as rimas e avaliar o impacto dos vários materiais ao nível da noção de rima.

A metodologia utilizada na investigação assume uma natureza mista, pois a investigação apresenta um estudo interpretativo e descritivo (método qualitativo), mas, concomitantemente, também apresenta um lado concreto e objetivo (método quantitativo). A recolha de dados incidiu nos seguintes instrumentos: observação participante; notas de campo; documentação e baterias de avaliação.

Os resultados demonstram que as crianças desenvolveram a noção de rima, depois de realizar as atividades propostas.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; desenvolvimento da consciência fonológica; rimas; atividade lúdica.

## Abstract

The present investigation report was written during the lessons of the curricular unit *Prática de Ensino Supervisionada*, in the Pre-School Education master's degree at the Algarve's University and its title is *The development of the phonological awareness in the kindergarten – Learning how to rhyme is possible through playing*. The study took place in a for profit educational establishment located in Faro with a group of children aged 4 to 5.

In the kindergarten context, during the practice we identified the development of the phonological awareness as one of the group's needs. The kindergarten teacher suggested that we started an activity in which we shared nursery rhymes and rhyming games. In the texts we checked something in common, the rhymes.

Besides being appealing to the children, the rhymes simultaneously improve the development of phonological awareness. In this sense, we asked the following questions: Will a group of 4 or 5 year old children identify rhymes? Will it encourage the rhyme sensibility?

The goals of the present study are: to assess the ability of 4 or 5 year old children to identify rhymes; to place children in touch with rhyme situations, using different materials: nursery rhymes, rhyming games, stories and songs; to produce and to apply educational games that used rhymes; to assess the impact of several different materials in terms of rhyme notion.

The methodology used in the investigation can be defined as mixed nature, in other words, the investigation presents a more interpretative and descriptive study (qualitative method), but simultaneously it also presents a concrete and objective side (quantitative method). The data collection focused on the following instruments: participant observation, field notes, documentation and assessment tests.

The results evidenced that the children developed a rhyme notion after accomplishing the proposed activities.

**Key words:** preschool education; phonological awareness; rhymes; play.

# Índice geral

Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	ix
Abstract .....	x
Índice geral.....	xi
Índice de figuras.....	xiii
Índice de tabelas.....	xiii
Índice de gráficos.....	xiv
Índice de apêndices.....	xiv
Índice de anexos.....	xiv
Abreviaturas e siglas.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual.....	3
1 - Consciência fonológica.....	3
1.1- Desenvolvimento da consciência fonológica.....	3
1.2 - Tipos de consciência fonológica.....	5
1.2.1 Consciência da fronteira da palavra.....	6
1.2.2 Consciência silábica.....	7
1.2.3 Consciência intrassilábica.....	8
1.2.4 Constituintes intrassilábicos.....	8
1.2.5 Consciência fonética.....	9
1.3 - Comportamento fonológico da criança dos 0 aos 6 anos.....	9
1.4 - A importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura/escrita no 1º Ciclo.....	11
2 - Rimas.....	14
2.1 - Valores semânticos do lexema «rima».....	14
2.1.1 Acentuação.....	15
2.1.2 Fonética.....	15
2.1.3 Valor.....	16
2.1.4 Classificação de rimas no verso.....	16
2.1.5 Classificação de rimas na estrofe.....	17
2.2 - A importância das rimas na aquisição da linguagem.....	18
2.3 - Brincar com as rimas – a importância das atividades lúdicas.....	20

2.3.1 Jogo .....	20
2.3.2 Brincar .....	21
2.4 - A criança e o direito de brincar .....	22
2.5 - O brincar e o desenvolvimento da literacia.....	23
Capítulo II – Metodologia de investigação .....	25
1 - Questões de pesquisa .....	26
2 - Objetivos do estudo.....	27
3 - Natureza do estudo.....	27
4 - Participantes do estudo/amostra.....	28
5 - Técnicas de recolha de dados .....	29
6 - Apresentação das atividades desenvolvidas .....	30
6.1 – Instrumentos .....	31
6.1.1 - Lengalengas e trava-línguas.....	31
6.1.2 – Histórias .....	33
6.1.3 – Jogos.....	34
6.1.4 - Canções .....	37
Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos resultados .....	39
1- Respostas dadas em cada teste pelas crianças.....	40
2 - Desenvolvimento da aprendizagem das crianças.....	43
3 - Aprendizagem da noção de rima – avaliação do processo .....	48
4 - Análise dos resultados.....	52
Conclusões .....	57
Referências Bibliográficas .....	61
Legislação consultada .....	65
Apêndices .....	66
Anexos.....	80

## Índice de figuras

Figura 1.1 – Representação esquemática das possíveis distribuições dos sons na sílaba .....	8
Figura 2. 2 - Espaço "Brincando com as palavras" .....	32
Figura 2. 9 – Jogo: rimas (cartões).....	35
Figura 2. 10 – Jogo: cubos grandes .....	36
Figura 2. 11 – Jogo: cubos pequenos .....	36
Figura 2. 12 - Jogo: dominó das rimas .....	37
Figura 3. 13 - Bateria de avaliação aplicada ao grupo (teste 1 e 2) .....	40
Figura 3. 14 - Exemplo de um cartão: jogo das rimas (cartões).....	50
Figura 3. 15 – Jogo: cubos grandes .....	51
Figura 2. 3 - Capa do livro "Mosca Fosca" .....	68
Figura 2. 4 - Capa do livro "O Grufalão" .....	68
Figura 2. 5 - Capa do livro "A filha do Grufalão" .....	69
Figura 2. 6 - História "O Coelho Branco" em feltro .....	70
Figura 2. 7 - Capa do livro "Capitão Miau Miau" .....	70
Figura 2. 8 - Capa do livro "Zé Maria Catatua" .....	71

## Índice de tabelas

Tabela 3. 1 - Caracterização das opções de resposta.....	41
Tabela 3. 2- Nº de respostas a cada opção, no 1º e 2º teste.....	43
Tabela 3. 3- Caracterização do grupo de crianças.....	44
Tabela 3. 4 - Frequência relativa (variável sexo) .....	45
Tabela 3. 5 - Nº de respostas a cada opção, no 1º e 2º teste.....	49

## **Índice de gráficos**

Gráfico 3. 1 - Respostas corretas nas rimas toantes no 1º e 2º teste.....	41
Gráfico 3. 2 - Respostas corretas nas rimas consoantes no 1º e 2º teste .....	42
Gráfico 3. 3 - Respostas erradas.....	42
Gráfico 3. 4 - Comparação de desempenho por idade e sexo .....	45
Gráfico 3. 5 - Desenvolvimento da noção de rima de cada criança .....	46
Gráfico 3. 6 - Desenvolvimento da noção de rima no final da investigação.....	47
Gráfico 3. 7 - Desenvolvimento da noção de rima em relação ao nº de atividades realizadas	48

## **Índice de apêndices**

Apêndice I – Histórias trabalhadas na sala de atividades.....	67
Apêndice II - Bateria de avaliação (teste 1 e 2) .....	72
Apêndice III – Respostas de cada criança nos dois testes.....	74

## **Índice de anexos**

Anexo I – Lengalengas e trava-línguas .....	81
Anexo II – Canções .....	88

## Abreviaturas e siglas

<b>DGEEC</b>	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>OCEPE</b>	Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PCG</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>PES</b>	Prática de ensino supervisionado
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

## Introdução

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada* e visa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar. Este relatório intitula-se como *Desenvolvimento da consciência fonológica em contexto de Jardim de Infância - Aprender a rimar é possível a brincar*.

A ação pedagógica decorreu num Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo com fins lucrativos, situado na cidade de Faro, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos.

Ao longo de todo o percurso académico, vários professores salientaram a importância da intencionalidade pedagógica e de planificar tendo sempre em consideração o interesse e necessidades das crianças. Inicialmente, ponderou-se abordar, na investigação, uma temática que fosse ao encontro das preferências pessoais e profissionais, mas face à realidade da prática, verificou-se que esta não era compatível com o que fora inicialmente planificado. O tema deste relatório surgiu, pois, de uma das necessidades das crianças – desenvolver a consciência fonológica.

De um modo geral, a consciência fonológica é a capacidade de discriminar e refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, mais concretamente, é a capacidade para «analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras» (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.48).

O desenvolvimento da consciência fonológica é uma área imensamente vasta e, assim sendo, teríamos de escolher um caminho. Indo ao encontro do interesse das crianças por lengalengas e trava-línguas, achámos pertinente trabalhar as rimas, pois estas, geralmente, integram este tipo de textos e, simultaneamente, estão associadas ao desenvolvimento da fonologia. Deste modo, conseguimos aliar as necessidades aos interesses do grupo.

Neste sentido, colocámos as seguintes questões: será que um grupo de crianças de 4/5 anos consegue identificar rimas? Será possível estimular a sensibilidade à rima? De modo, a conseguirmos dar resposta a estas perguntas, definimos os seguintes objetivos: avaliar a capacidade de identificação de rimas por parte de crianças com 4/5 anos; colocar a criança em contacto com situações de rima, através de materiais

diversos: lengalengas, histórias, canções e jogos; produzir e aplicar jogos didáticos que utilizem as rimas e avaliar o impacto dos vários materiais, ao nível da noção de rima.

Nesta investigação, realizámos e aplicámos uma bateria de avaliação, em dois momentos distintos, no início e no fim do ano letivo, de modo a percebermos a noção de rima das crianças, antes e depois das atividades efetuadas com o grupo, assim como a entender de que forma as crianças desenvolveram a consciência fonologia após a concretização de diversas tarefas.

A metodologia utilizada na investigação assume uma natureza mista, ou seja, a investigação apresenta um estudo mais interpretativo e descritivo (método qualitativo), mas, concomitantemente, também apresenta um lado concreto e objetivo (método quantitativo). A recolha de dados incidiu nos seguintes instrumentos: observação participante; notas de campo; documentação; baterias de avaliação.

No que diz respeito à estrutura do relatório, o mesmo divide-se em três capítulos. O capítulo I corresponde ao *enquadramento teórico-conceptual*; este tópico integra uma revisão da literatura inerente ao tema, de modo a contextualizar a importância da presente investigação.

No capítulo II, *metodologia de investigação*, podemos aceder à natureza do estudo, e às técnicas de recolha de dados; apresentamos, igualmente, as questões de partida, bem como os objetivos da investigação. Ainda damos a conhecer a amostra e os participantes deste trabalho. Por fim, fazemos uma apresentação das atividades desenvolvidas.

O capítulo III, intitula-se *apresentação e análise interpretativa dos resultados*. Como o título indica, neste capítulo apresentaremos os resultados da investigação, bem como uma análise interpretativa e estatística dos mesmos.

Posteriormente, apresentaremos várias conclusões realizadas, responderemos às questões de partida, e explanaremos as limitações ao estudo. Também colocaremos algumas questões, que podem despertar para novos temas de investigação.

# Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

## 1 - Consciência fonológica

### 1.1- Desenvolvimento da consciência fonológica

Tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem. As asas dão à ave a aptidão específica para voar. A linguagem faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram as características peculiares da razão e do sentimento (G. H. Lewes, 1879, cit. por Sim-Sim, 1998, p.47).

Tal como os pássaros são feitos para voar, o Homem é feito para falar.

O ser humano está preparado biologicamente tanto para produzir quanto para compreender a linguagem<sup>1</sup> verbal. Estas qualidades, como nos diz Faria (1996, p.35), «parecem ser específicas do sistema nervoso dos humanos e encontram-se quer ao nível do sistema nervoso central quer ao nível do sistema nervoso periférico». O primeiro processa a informação, e o último está encarregue de produzir e transmitir a informação para o sistema nervoso central.

Os humanos têm o aparelho articulatório (sistema nervoso periférico) - dentição, mobilidade dos lábios, da língua e dos maxilares - capacitado para a produção dos sons da fala. Esta capacidade biológica não se encontra noutras espécies (Faria, 1996), sendo assim uma característica única de se ser humano.

Sim-Sim (1998) refere-se à capacidade de linguagem como uma *dádiva genética*, pois o bebé logo desde o nascimento vem dotado do aparelho auditivo (para ouvir) e do aparelho fonador (para falar). Indo ao encontro desta premissa, a autora caracteriza os humanos como *animais linguísticos*.

Embora a criança tenha todas as “ferramentas” inerentes à linguagem, isso não a torna falante por si só, pois todos os humanos, para desenvolverem a linguagem naturalmente, precisam de, nos primeiros anos de vida (período crucial), estar expostos a um sistema linguístico. Ou seja, necessitam que lhes falem e de ouvir falar. Se,

---

<sup>1</sup> «Entende-se por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade» (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008, p.9).

contrariamente, a criança não for estimulada verbalmente, esta terá muitas dificuldades em verbalizar ou simplesmente não falará (Sim-Sim, 1998).

Neste sentido, é importante oferecer em contexto familiar e educativo um ambiente linguístico rico e estimulante, ou seja, dar à criança estruturas linguísticas corretas da língua falada, pois, como nos diz Sim-Sim, a criança apreenderá a «língua do grupo de socialização onde se encontra inserida, com todas as especificidades que refletem as diferenças que marcam a origem geográfica ou social desse grupo» (Sim-Sim, 1998, p.261).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) também defendem que a criança, ao extrair as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas da sua língua, constrói o seu próprio conhecimento. Estes autores sublinham que, ao falarmos com a criança, esta ativa a «capacidade inata para a linguagem», o que permite que construa «o seu próprio conhecimento sobre a língua materna, o qual se torna estável no final da adolescência» (Sim-Sim et al., 2008, p.12). Importa, assim, ressaltar que nós, enquanto sociedade, somos modelos para as crianças. E temos o papel fundamental de ajudar a criança no seu desenvolvimento linguístico.

No decorrer do processo da aprendizagem da linguagem, o indivíduo vai gradualmente reconhecer os sons da sua língua, e perceber que os sons formam palavras que, por sua vez, organizadas em frases, transmitem mensagens (Mateus, 1996). Verifica-se que a criança começa a adquirir consciência fonológica, quando começa a descobrir, decodificar e a refletir sobre os sons da sua língua materna.

Como já vimos anteriormente, existem vários domínios inerentes ao desenvolvimento da linguagem. Neste relatório, iremos fazer apenas uma breve explanação de todos, para enquadrar o tema central - consciência fonológica<sup>2</sup>.

Os domínios que Sim-Sim et al. (2008) identificam, são:

- *desenvolvimento semântico* – consiste no conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso;
- *desenvolvimento sintático* – prende-se como domínio de regras da língua, ou seja, a forma de organizar as palavras em frases;
- *desenvolvimento pragmático* – engloba o modo como se usa a língua para comunicar (em contextos específicos);

---

<sup>2</sup> Para mais informação sobre os vários domínios, consulte *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008)

- *desenvolvimento morfológico* – designa a habilidade de formar palavras a partir dos morfemas;

- *desenvolvimento fonológico* – capacidade de discriminar e refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais; mais concretamente, é a capacidade para «analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras», (Sim-Sim et al., 2008, p.48). Ou seja, consciência fonológica é o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016 (Ministério da Educação, 2016), a criança, quando começa a desenvolver a sua consciência fonológica, apresenta competências de identificação, síntese, análise e supressão de elementos fonológicos cada vez mais pequenos.

Autores como Sim-Sim et. al (2008); Rios (2013); Lourenço e Andrade (2015) elucidam que a criança adquire consciência fonológica quando é capaz de identificar rimas ou sons idênticos: <bola> rima com <cola> ou que <pato> e <para> começam com sílaba inicial igual; ou que as palavras <meta> e <mala> começam com o mesmo fonema; quando a criança se corrige a ela própria ou a outros indivíduos, demonstra o interesse por rimas; e brinca com as palavras.

No que respeita à discriminação e produção linguística (inerentes ao desenvolvimento fonológico), vários estudos apontam que todas as crianças seguem as mesmas etapas, independentemente da sociedade em que estão inseridas (Anthony & Francis, 2005; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, cit. por Lourenço e Andrade, 2015). Assim sendo, é fundamental que pais, educadores e outros profissionais, quando estudam ou acompanham o crescimento da criança, saibam quais as etapas de desenvolvimento e, concomitantemente, os tipos de consciência fonológica.

## **1.2 - Tipos de consciência fonológica**

A terapeuta Catarina Rios apresenta a consciência fonológica como um “*continuum* de desenvolvimento”, pois o indivíduo inicia-se com «sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas)» e progride até à «apreensão de unidades menores (segmentos)», (Rios, 2013, p.11). Este desenvolvimento está intimamente ligado «ao domínio da linguagem oral, às experiências linguísticas e [ao] contacto com a escrita» (Rios, 2013, p.11).

Ainda segundo Rios (2013, p.31) autores como Gombert, Goswami e Bryant, Gillon, Veloso e Alves Martins apontam para três etapas da consciência fonológica, nomeadamente, consciência silábica, consciência intrassilábica, e consciência fonémica. Contudo, a terapeuta, em sintonia com Freitas et al. (2007), e Adams et al. (2006), considera a existência de uma quarta etapa, a consciência da fronteira da palavra, que deve também ser trabalhada (Rios, 2013).

### **1.2.1 Consciência da fronteira da palavra**

A consciência da fronteira da palavra é a etapa que deve ser trabalhada primeiramente. Esta etapa é a capacidade de a criança identificar as palavras no contínuo sonoro, ou seja, é o reconhecimento das palavras na frase. É importante estimular esta competência em jardim de infância, pois a mesma desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, já que permite que a criança faça correspondência entre a palavra oral e palavra escrita (Rios, 2013).

Num estudo realizado por Papandropoulou e Sinclair (1974, cit. por Viana & Teixeira, 2002) foi pedido a crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade que dissessem uma palavra curta e outra comprida. Verificou-se que as crianças apresentaram para «palavras compridas nomes de objetos grandes ou palavras de ações que demoram muito tempo a executar» (Viana & Teixeira, 2002, p.39).

Segundo Viana e Teixeira (2002), também noutros estudos realizados por Teixeira (1993), Lundberg e Tornéus (1978) se verificou que as crianças associavam palavras grandes, a imagens de objetos grandes, e palavras pequenas a imagens com objetos pequenos. Assim sendo, os autores inferiram que as crianças recorriam a uma «estratégia semântica na seleção da palavra impressa», (Viana & Teixeira, 2002, p.39).

Freitas et al. (2007) também defendem que as crianças têm alguns problemas na identificação da fronteira da palavra. Citando o exemplo dado pelos autores, as palavras “os amigos” podem ser entendidas pela criança como “o zamigos”, esta junta o determinante à palavra. Outro “erro” comum dado pelas crianças surge na palavra <umbigo> quando utilizam a primeira sílaba como quantificador; assim sendo, se a criança tiver de pronunciar “dois umbigos”, dirá “dois bigos”.

Podemos assim verificar que existem algumas dificuldades por parte da criança em segmentar frases em palavras. Algumas crianças do 1º e 2º Ciclo ainda apresentam

algumas dificuldades, nestas tarefas que, segundo Freitas et al. (2007), deveria estar estabilizada à entrada na escola.

Assim sendo, é importante que os educadores (ou outros profissionais) realizem atividades com as crianças, de modo a que estas desenvolvam mais facilmente a sua consciência da fronteira da palavra.

### **1.2.2 Consciência silábica**

A consciência silábica remete para a capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra (Rios, 2013).

Na literatura, podemos verificar que esta etapa antecede o desenvolvimento da consciência «das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicas e sons da fala)», (Freitas et al., 2007; Rios, 2013).

A escrita silábica<sup>3</sup> é um bom indicador da intuição da criança para a unidade sílaba (Freitas et al., 2007), pois na escrita da criança podemos verificar que o número de letras corresponde ao número de sílabas (Rios, 2013). Por exemplo, para escrever <gota> a criança representa AP (duas sílabas, duas letras); “gatinha” – AAP (três sílabas, três letras) (Rios, 2013, p.35).

A consciência silábica é a «primeira forma de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral» (Rios, 2013, p.34) em idade pré-escolar. A criança apresenta grande capacidade em atividades de segmentação e contagem silábica (Rios, 2013).

Vários estudos efetuados com crianças e adultos não alfabetizados mostram a aptidão de manipular a unidade sílaba, sem que alguém os elucide sobre o seu funcionamento (Rios, 2013). Essa facilidade pode estar associada com «a proximidade que existe entre esta unidade linguística [sílaba] e as ondas acústicas e articulatórias» (Rios, 2013, p.35).

Na tarefa de segmentação silábica podemos verificar uma maior facilidade quando a palavra apresenta os formatos CV (consoante/vogal) e V (vogal); contrariamente, as palavras que apresentam o formato (C)VC ou CCV(C) são mais difíceis de segmentar (Rios, 2013).

Segundo Freitas e Santos (2001), as primeiras produções linguísticas do indivíduo na aquisição da linguagem são representadas com o formato silábico (CV),

---

<sup>3</sup> Na escrita silábica, um grafema representa uma sílaba.

por exemplo <papá – [pa]; <Inês> – [nene]; <livro> – [ti]. Como podemos inferir para além do formato silábico, o mesmo apresenta o padrão (CV).

### 1.2.3 Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica consiste na capacidade de identificar e manipular os sons que integram a sílaba (Rios, 2013). Quando por exemplo, a criança substitui o «grupo consonântico [pr] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*» (Freitas et al., 2007, p.11), cria uma palavra nova <pató>, estando, desta forma, a desenvolver a sua consciência intrassilábica (Freitas et al., 2007).

Treiman e Zukowki (1996, cit. por Rios, 2013, p.37) referem que a importância de treinar a consciência intrassilábica ocorre entre os cinco/seis anos de idade, após o desenvolvimento da consciência silábica, «por se tratar de um conhecimento que requer maior maturidade (psico)linguística» (Rios, 2013, p.36).

### 1.2.4 Constituintes intrassilábicos

Os constituintes intrassilábicos são os segmentos que constituem a parte interna de uma sílaba. Os segmentos representam os sons da fala e estão organizados e hierarquizados no interior da sílaba (Rios, 2013), podendo distribuir-se de diferentes formas. A estrutura interna da sílaba pode ser representada por um dos seguintes esquemas:

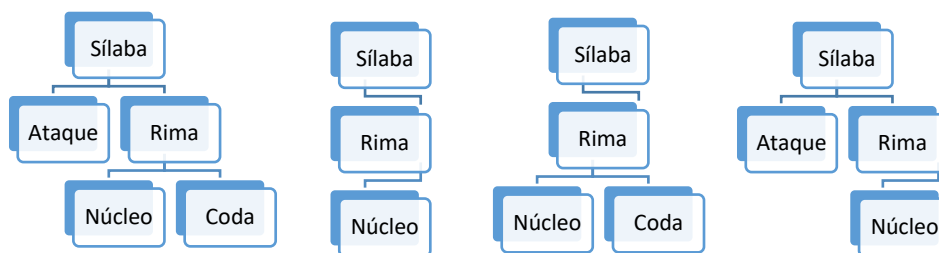


Figura 1.1 – Representação esquemática das possíveis distribuições dos sons na sílaba

A sílaba pode ser ramificada em Ataque (A), e Rima (R), e a Rima pode ser ramificada em Núcleo (Nu) e Coda (Cd).

O ataque corresponde à(s) consoante(s) que iniciam a sílaba. Quando a sílaba começa por duas consoantes, o ataque diz-se ramificado. Quando começa por uma única consoante, chama-se ataque simples. Por exemplo, na palavra [pra.tɐ] o ataque é ramificado; na palavra [pa.tu] o ataque é simples, e na palavra [\_a.bɐ] o ataque

encontra-se vazio. O ataque simples é o mais recorrente no português europeu (Freitas et al., 2007).

A rima pode ser ramificada em núcleo e coda (exemplo: [pɛs]). Se a rima integrar somente o núcleo, temos uma rima não ramificada (exemplo: [pɛ]). Todas as sílabas têm núcleo, que pode ser ou não ramificado. Exemplo: na palavra [pa.tɐ], tanto numa sílaba como na outra, estamos perante núcleos não ramificados, pois apresentam somente um segmento. Na palavra < pão > temos um núcleo ramificado, pois é constituído por dois segmentos <a> e <o> (Rios, 2013).

A coda apresenta-se à direita do núcleo e é constituída somente por um segmento, que é sempre não ramificado. Por exemplo na palavra <par>, o ataque é [p], o núcleo é [a], e a coda é o som [r]. A coda nem sempre existe na sílaba, como acontece por exemplo em [ma].

### **1.2.5 Consciência fonética**

A consciência fonética é a última etapa do desenvolvimento da consciência fonológica. A consciência fonética diz respeito à aptidão de analisar os fonemas que constituem as palavras (Rios, 2013) e, concomitantemente, a última a ser alcançada pelas crianças.

Alguns autores defendem que o desenvolvimento desta só terá sucesso quando a criança começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Rios (2013) defende que a dificuldade em identificar os fonemas de uma palavra se prende «com o facto de os fonemas serem unidades abstratas e não existirem barreiras explícitas entre os vários fonemas de uma palavra, já que eles são coarticulados» (Rios, 2013, p.38).

Para Sim-Sim et al. (2008) em palavras diferentes, os fonemas mais fáceis de identificar são fonemas iniciais e finais comuns.

## **1.3 - Comportamento fonológico da criança dos 0 aos 6 anos**

Como já foi referido, todas as crianças passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento fonológico, pelo que será feita, seguidamente, uma explicação das competências que adquirem em determinada idade (aproximadamente).

O bebé, desde que nasce, tem a capacidade de discriminar as propriedades acústicas dos sons (Sim-Sim, 1998), ou seja, consegue distinguir a voz humana de

outros sons. Também nas primeiras semanas, reconhece a voz materna e reage ao próprio nome.

Aos três/quatro meses, o bebê consegue distinguir as vozes femininas, masculinas, familiares e desconhecidas (Sim-Sim, 1998).

A partir dos cinco/seis meses, a criança tem percepção de «padrões de entoação e ritmo» (Sim-Sim, 1998, p.88), ou seja, pelo tom de voz, percebe se o locutor expressa carinho ou zanga (Sim-Sim, 1998).

Entre os nove/treze meses a criança evidencia «compreensão do significado de sequências fonológicas em contexto» (Sim-Sim, 1998, p.88). Por exemplo, quando perguntamos onde está o cão, a criança vira-se na direção deste. Segundo alguns autores, este é o momento crucial para a criança passar para a etapa seguinte – período linguístico<sup>4</sup> (Sim-Sim, 1998).

A partir de um ano de idade, a criança «compreende muitas sequências fônicas (palavras e frases) em contexto; produz muitos fonemas; e aumenta o poder discriminatório de sons» (Sim-Sim, 1998, p.86). Com um ano de idade, a criança produz a primeira palavra e compreende, em média, dez. Entre os catorze/quinze meses, compreende sensivelmente cinquenta palavras e produz mais ou menos dez; e com dezassete/dezanove meses, compreende cem palavras e produz, mais ou menos, cinquenta (Sim-Sim, 1998).

Aos dois anos de idade já se verifica um «aumento do poder discriminatório dos sons» (Sim-Sim, 1998, p.86) e a criança começa a «associar objetos a sílabas sem sentido», indicando assim progressão no processo de discriminação (Sim-Sim, 1998, p.86). Compreende, em média quinhentas palavras e produz entre duzentas a trezentas palavras (Sim-Sim, 1998). Com esta idade, «as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto» (Sim-Sim, et al., 2008, p.16).

Aos dois anos e meio, as crianças começam a corrigir-se a si próprias, acrescentando sílabas e fonemas; por exemplo «é o anima... animal» (Sim-Sim, 1998, p.226).

Chegando aos três anos, a criança já é capaz de reconhecer todos os sons da sua língua materna (Sim-Sim et al., 2008) e o seu discurso já é perceptível, praticamente na sua totalidade (Sim-Sim, et al., 2008). Por volta desta idade, está finalizado o «processo da discriminação», e começam a aparecer «indicadores da capacidade de manipulação

---

<sup>4</sup> Período em que a criança começa a falar.

dos sons da língua» (Sim-Sim, 1998, p.87). É neste período que a criança inicia o seu desenvolvimento fonológico (Sim-Sim, 1998). E aparece o interesse por jogos de rimas, e a invenção de “novas” palavras.

Aos quatro anos, a criança já apresenta «sensibilidade às regras fonológicas da língua» (Sim-Sim, 1998, p.225).

Por fim, a criança com cinco/seis anos alcança o «nível e a qualidade de produção fónica de um adulto» (Sim-Sim et al., 2008, p.16). Assim sendo, à entrada do primeiro ciclo, a criança deve ter o conhecimento fonológico estabilizado (Sim-Sim et al., 2008).

## **1.4 - A importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura/escrita no 1º Ciclo**

A descoberta duma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e o seu progresso na aprendizagem da leitura é um dos grandes êxitos da psicologia moderna. (Bryant e Goswami, 1987, cit. por Morais, 1997, p.167)

O desenvolvimento da consciência fonológica é, sem dúvida, fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Existem diversas investigações científicas, quer a nível nacional, quer internacional, que corroboram esta teoria. Esta temática tem sido amplamente estudada desde o início da década de 70 (Silva, 1997, p.285; Viana, 2002, p.49; Rios, 2013, p.21).

Viana (2002, p.44) refere que vários estudos evidenciam que as crianças que apresentam melhores resultados em atividades de consciência fonológica se manifestam, posteriormente, melhores leitoras e, por seu turno, os maus leitores revelam poucas capacidades de desenvolvimento da consciência fonológica.

Também Rios (2013) aponta que um dos requisitos para se ser bom leitor está interligado à capacidade de o indivíduo usar a linguagem oral. A autora ainda destaca o papel importante da oralidade e do desenvolvimento da consciência fonológica, defendendo-os como essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Vellutino (1987) (cit. por Viana, 2002), na sua investigação, inferiu que os maus leitores apresentam dificuldades de linguagem ao «nível da organização sintática e do

vocabulário» (Viana, 2002, p.34). No estudo realizado por Scarborough (1991, cit. por Viana, 2002, p.20), o autor concluiu que as crianças que evidenciavam dificuldades de leitura demonstram, simultaneamente, um fraco domínio verbal Bradian (1990, cit. por Viana, 2002, p.21) defende que as dificuldades de aprendizagem estão associadas ao desempenho na leitura.

A aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da consciência fonológica têm uma «relação recíproca e interativa» (Rios, 2013, p.45), pois o indivíduo necessita, na aprendizagem da leitura e da escrita, de níveis elementares de consciência fonológica e, por sua vez, a aprendizagem da leitura e da escrita promovem o desenvolvimento de competências fonológicas mais complexas.

Na educação pré-escolar, é essencial que educadores e outros profissionais trabalhem com as crianças ao nível das unidades fonológicas maiores (palavras, sílabas e rimas), de modo a que no 1º Ciclo se dê continuidade; os professores trabalham unidades fonológicas menores (unidades intrassilábicas e fonémicas), para que a criança tenha um desenvolvimento da consciência fonológica de forma gradual (Rios, 2013).

O desenvolvimento da linguagem oral ocupa um espaço fulcral em idade pré-escolar. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, «um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam» (ME, 2016, p.61). É essencial que os educadores ofereçam às crianças modelos linguísticos corretos e que planifiquem atividades que potenciem o desenvolvimento fonológico. Neste sentido, é fundamental que educadores, professores e outros profissionais tenham o conhecimento dos diferentes tipos de desenvolvimento fonológico da criança.

São várias as obras que sugerem atividades que intervenientes na educação formal como não formal podem realizar com as crianças, de modo a que estas desenvolvam a consciência fonológica o que, por sua vez, ajudará a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas atividades passam por:

- brincar com a linguagem através de jogos de linguagem, canções, rimas infantis, lengalengas, contos rimados, atividades em grupo, trava-línguas, entre outros (Freitas & Santos, 2001; Viana, 2006; Sim-Sim et al., 2008; ME, 2016);

- interação dual, ou seja falar e ouvir falar, de modo a proporcionar o desenvolvimento da comunicação verbal de forma intencional (Sim-Sim, 1998);

- fomentar o interesse em ouvir poesia, canções (com mímica ou não), trava-línguas, etc. (Sim-Sim, 1998);

- brincar com palavras e ritmos (Sim-Sim, 1998);
- explicar palavras desconhecidas (Sim-Sim, 1998);
- criar um ambiente linguístico, ou seja, o educador(a) exprimir-se, oferecendo modelos corretos de linguagem (ME, 2016);
- escutar as crianças e valorizar as suas partilhas no grupo; dar a todas a oportunidade de falar; promover o diálogo (ME, 2016).

Morais (1997) refere ainda que ler histórias às crianças permite que estas desenvolvam funções de carácter:

- cognitivo: a criança aprende a estrutura da história contada; desenvolve os esquemas mentais; e associa experiências vividas às das personagens das histórias;
- linguístico: a criança relaciona linguagem escrita e linguagem falada; faz correspondências entre letra e som; aumenta o vocabulário; desenvolve estruturas de frases e de textos; fomenta o reconto da história com outras palavras; tem acesso a uma qualidade no discurso, que nem sempre se verifica na linguagem oral;
- afetivo: a criança contacta com a leitura através da voz de pessoas que lhe são próximas; o adulto transmite o seu gosto pela leitura; o adulto tem paciência para contar várias vezes a mesma história; a repetição permite que a criança identifique a história o que facilita uma maior atenção aos «aspetos formais do texto e sobre as relações entre os signos e a palavra» (Morais, 1997, p.166).

Embora existam muitas investigações sobre o tema, várias sugestões de atividades, e propostas de comportamentos a adotar, segundo a terapeuta da fala Catarina Rios (2013) ainda há uma carência de instrumentos de intervenção clínica e/ou pedagógicas que ajudem os profissionais na estimulação e desenvolvimento efetivo da consciência fonológica com as crianças, pelo que a terapeuta disponibilizou no seu livro, publicado em 2013, um programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica. Este integra diversas atividades, em cada tipo de consciência fonológica (consciência da fronteira da palavra, consciência silábica, consciência de unidades intrassilábicas e consciência fonémica), com vários níveis de dificuldade.

Rios (2013) e Rebelo e Vital (2006) evidenciam a importância de educadores e professores trabalharem em parceria com terapeutas da fala, de modo a detetar precocemente dificuldades de linguagem e, posteriormente, de literacia.

A educação pré-escolar tem o papel fundamental de proporcionar a realização de várias experiências e de várias atividades facilitadoras do desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica, visando equidade de oportunidades a todas as crianças. Como nos diz Viana (2006), as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos manifestam «dificuldades em aceder à leitura e à escrita: pelo mais frágil domínio das competências linguísticas, e pela falta de oportunidades para interagirem com o material impresso e, conseqüentemente, de serem desafiadas a, sobre ele, construir conhecimento» (Viana, 2006, p.5).

O perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo, descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Diário da República), no ponto “integração do currículo”, prevê que estes profissionais devem implementar o seu currículo integrando o desenvolvimento da expressão e comunicação. O educador deve:

- organizar um ambiente estimulante à comunicação, e de interação entre adulto/criança e criança/criança;
- fomentar o desenvolvimento da linguagem oral de todos os elementos do grupo, tendo um maior cuidado no ensino/aprendizagem das crianças que integram um grupos sociais desfavorecidos linguisticamente;
- promover atividades para explorar materiais escritos, de modo a fomentar «comportamentos emergentes de leitura e escrita» (alínea 2c);

Em suma, o desenvolvimento da consciência fonológica deve começar precocemente, em contexto de jardim de infância, e ser concedido a todas as crianças, de modo a proporcionar o sucesso escolar, e prevenindo o «insucesso da leitura e da escrita» (Freitas et al., 2007, p.8).

## **2 - Rimas**

### **2.1 - Valores semânticos do lexema «rima»**

A palavra rima tem origem no vocábulo latino *rhythmus*, que significa “movimento regular, cadência, ritmo” (Dicionário Priberam).

Importa referir que a palavra rima pode assumir diferentes significados conforme o contexto em que é utilizada.

Em linguística, no ramo que estuda os sons da língua (fonologia), rima é, como já referimos (vd. p. 5), uma parte da estrutura interna que compõe uma sílaba.

Encontramos, também, o lexema rima para referir o texto tradicional em verso, como acontece, por exemplo, na obra de Maria José Costa, *Um continente poético esquecido – as rimas infantis* (1992).

No contexto de estudos literários, o lexema rima diz respeito à identificação total ou parcial de sons entre duas ou mais palavras a partir da **vogal tónica**. A grafia não é importante, pois é considerado unicamente o som das palavras (Coelho, 1978; Shaw, 1982). É neste último conceito que se centra o presente relatório.

No que concerne a identificação da vogal tónica, precisamos primeiramente de saber identificar qual a sílaba tónica de uma palavra. As sílabas podem ser classificadas como tónicas e átonas, consoante a intensidade utilizada na pronúncia dos sons, ou seja, consoante as regras de acentuação (cf. Moreira & Pimenta, 2012).

As sílabas tónicas são ditas com mais intensidade (são acentuadas), e as sílabas átonas não apresentam acentuação. A sílaba átona pode aparecer antes (pretónica) ou depois (postónica) da sílaba tónica. Por exemplo, na palavra <café>, a sílaba tónica é <fé> e a sílaba átona é <ca>. A sílaba <ca> é pretónica porque se apresenta antes da sílaba tónica (cf. Moreira & Pimenta, 2012).

As rimas podem ser classificadas relativamente à acentuação, à fonética, à morfologia, e em relação à posição que ocupam no verso e na estrofe.

### **2.1.1 Acentuação**

A posição da sílaba tónica nas palavras em posição de rima, determina que esta seja classificada como aguda (oxítone), grave (paroxítone), ou esdrúxula (proparoxítone). Assim sendo, se o acento incide na última sílaba, a rima é **aguda**; se incidir na penúltima sílaba a rima é considerada **grave**; e por último, se o acento recair na antepenúltima sílaba, classifica-se a rima como **esdrúxula** (cf. Moreira & Pimenta, 2012).

### **2.1.2 Fonética**

Relativamente à classificação das rimas, no sentido da fonética, se os sons da sílaba tónica corresponderem na totalidade estamos na presença de uma rima **consoante**

(ou soante /consonância), (Coelho, 1978; Cunha & Cintra, 2002). Exemplos: trouxe – fosse/ flores – dores/lenha-venha. Se se verificar que a correspondência dos sons é somente a vogal tónica, ou as vogais posteriores à vogal tónica, a rima é classificada como **toante** (ou assonante/assonância) (Cunha & Cintra, 2002). Exemplos: céu – véu/bela-seta/porta-resposta/move - pote.

Quando a tonalidade das vogais é igual diz-se que a rima é perfeita, por exemplo: cabaça-taça/janela-panela/mão-pão. Quando difere, diz-se que é imperfeita, por exemplo: véu-deu/concede -sede.

### 2.1.3 Valor

As rimas podem ser consideradas raras (preciosas), ricas e pobres. As **rimas raras**, como o nome indica são invulgares. Exemplo: leque/Utreque. As **rimas ricas** são as que ocorrem em palavras que pertencem a classes gramaticais diferentes, e que não são usuais. Exemplo: irradia/dia (Cunha & Cintra, 2002). As **rimas pobres** pertencem à mesma classe gramatical e, por norma, apresentam terminações geralmente usadas na língua. Citamos os exemplos dados por Cunha e Cintra (2002, p.694):

- infinitivos em: –ar
- participios em: –ado
- gerúndios em: –ando
- diminutivos em –inho
- advérbios em: -mente
- adjetivos em: –ante
- substantivos em: –ão; -eza
- palavras primitivas e seus derivados por prefixação: amor-desamor; ver-rever

### 2.1.4 Classificação de rimas no verso

As rimas podem encontrar-se num só verso. Neste caso podem ser rimas leoninas e coroadas. Na **rima leonina**, as palavras rimam entre dois hemistíquios. Exemplo: «Como são cheirosas as primeiras rosas» (*Alphonsus de Guimaraens* cit. por Coelho, 1978, p.938). Na **rima coroadada**, a rima apresenta-se na sucessão de duas palavras que partilham a mesma terminação. Exemplo: «[...] Que nunca tão tristes vistes» (João Roiz de Castel-Branco cit. por Coelho, 1978, p.938). As rimas coroadas ainda apresentam uma categoria, denominada por **ecos**; como o nome indica, o som da

última palavra do verso é repetido no verso seguinte. Exemplo: «[...] Que farei de tanto mal?/-Al [...]» (cf. Coelho, 1978, p.938).

### 2.1.5 Classificação de rimas na estrofe

Consoante a posição das rimas no final dos versos de uma estrofe, estas podem ser classificadas como rimas emparelhadas, alternadas (ou cruzadas), interpoladas (ou opostas) e encadeadas. E a representação das rimas no final de cada verso é feita com letras do alfabeto. As rimas iguais são representadas pela mesma letra (Coelho, 1978; Cunha & Cintra, 2002).

As **rimas emparelhadas** apresentam-se na estrofe, agrupadas duas a duas e são representadas pelo esquema (aa-bb-cc). Nas **rimas alternadas** os versos ímpares rimam com os versos ímpares, e os versos pares com os versos pares, ou seja, o 1º verso rima com o 3º; e o 2º verso rima com o 4º. E o esquema representativo é (ababab). As **rimas interpoladas** caracterizam-se por ter dois ou mais versos a separá-las e são representadas pelo esquema (abba, abca, abba, etc.), ou seja, o 1º verso rima com o 4º. As **rimas encadeadas** são apresentadas pelo esquema (aba-bcb-cdc), o 1º verso rima com o 3º; o 2º com o 4º e o 6º; o 5º com o 7º e o 9º; e assim sucessivamente (Coelho, 1978; Cunha & Cintra, 2002).

Quando os versos não apresentam rima, denominam-se **versos brancos**.

Shaw (1982) defende que a rima, para além de servir como adorno à poesia, também «produz impressões sensoriais agradáveis [...] [e] é um auxiliar de memorização» (Shaw, 1982, p.400).

A utilização da rima é observada em textos de poetas que viveram no período antes de cristo, como por exemplo Énio, Horácio e Virgílio (cf. Cunha & Cintra, 2002).

Segundo Coelho, os poetas medievais recorreram à rima, pois o verso românico que utilizavam não desfrutava de musicalidade como existia no latim clássico. Neste sentido, o recurso à rima tinha como objetivos «marcar o fim de cada verso, e lisonjear o ouvido com o regresso regular de certos sons» (Coelho, 1978, p.937).

A rima, para além de estar intimamente ligada à poesia, também é uma característica dos textos do folclore infantil de transmissão oral, que são designados pela expressão *Rimas Infantis*. Em Portugal, o nome mais associado às rimas infantis é o de Maria José Costa, pela sua pesquisa na tese de mestrado, e que, posteriormente, deu origem, em 1992, ao livro *Um Continente Poético Esquecido – As Rimas Infantis*.

A obra de Costa chama a atenção do leitor para três aspetos: em primeiro lugar, a importância de conservar a cultura que está associada aos textos rimados de transmissão oral; em segundo lugar, o poder das rimas no desenvolvimento holístico da criança; e por fim, a classificação dos textos rimados.

## **2.2 - A importância das rimas na aquisição da linguagem**

Como já vimos anteriormente, o desenvolvimento da consciência das rimas é um ótimo indicador de consciência fonológica, pois, como nos dizem Sim-Sim (1998) e Rios (2013), o gosto das crianças ao ouvir rimas, sensivelmente a partir dos três anos e meio, é um dos indicadores de que o indivíduo começou a refletir sobre a fonologia da língua. Assim sendo, educadores devem estar despertos para a importância de trabalhar as rimas no desenvolvimento da consciência fonológica, em idade pré-escolar.

Segundo um estudo de Lunderberg, Frost e Peterson (1988, cit. por Silva, 1996), realizado a 390 crianças com 6 anos de idade, em contexto de jardim de infância, 75% do grupo revelou sucesso em atividades de deteção de rimas. Esta competência desenvolve-se facilmente na educação pré-escolar, sendo posteriormente importante para a aquisição da leitura e da escrita, pois atividades como sensibilidade às rimas, consciência das sílabas, e divisão das sílabas em ataque e rima permitem à criança comparar palavras com a mesma consoante (exemplo: pé, pá, pó), ou que partilham da mesma rima (exemplo: pão, cão, mão).

Já na década de setenta, estudos realizados por Savin (1972), Lundberg (1978), Liberman e Shankweiler (1979) chamavam a atenção para a importância de jogos sonoros (contos rimados, aliterações, adivinhas) para descobrir a constituição fonética da palavra (Viana, 2002).

Bryant e Bradley (1983, cit. por Silva, 1996) desenvolveram um estudo com 400 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. O estudo consistia em realizar provas de rima e aliteração. Nas provas, os investigadores apresentavam quatro palavras às crianças; três rimavam ou começavam pelo mesmo fonema, e as crianças teriam de identificar a palavra que não partilhava o mesmo som. Passados três anos, as mesmas crianças realizaram testes de leitura e ortografia e, os pesquisadores constataram uma relação entre os resultados dos testes inerentes às rimas e aliterações com os resultados dos testes de leitura e escrita. Ou seja, as pontuações dos primeiros testes permitiram prever o sucesso nos testes de leitura e de ortografia.

Posteriormente, Bryant, Bradley e Maclean em 1990 (cit. por Silva, 1996) realizaram um estudo com 64 crianças. Durante três anos foram aplicados vários testes de rima e aliteração, em crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos e meio de idade. Com 5 anos, as crianças realizaram testes de contagem de fonemas e de supressão do fonema inicial e, no final do estudo, as crianças efetuaram testes de leitura e escrita. Os autores inferiram novamente que os resultados dos testes das rimas estavam relacionados com o posterior desempenho na leitura e com deteção de fonemas.

Bryant, Bradley e Maclean (cit. por Silva, 1996) concluíram que o desenvolvimento das competências fonológicas está relacionado com a leitura. E que a consciência de rimas e aliterações desenvolvem o desempenho da leitura de duas formas: as rimas são «percursores no desenvolvimento da deteção de fonemas que, por sua vez, facilita a aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas» (Silva, 1996, p.286), e que as crianças, através das rimas, conseguem «categorizar as palavras com base em padrões de ortografia comuns» (Silva, 1996, p.286). Por exemplo, nas palavras cão e pão, as crianças quando sabem que ambas rimam, começam a perceber que há palavras que terminam com o mesmo padrão ortográfico, neste caso, <ão>.

Investigadores portugueses como Viana (2006), Sim-Sim et al. (2008), também defendem que trabalhar canções, lengalengas, contos rimados, e rimas são ótimas formas de brincar com a linguagem. E esta brincadeira, por sua vez, desenvolve competências nos domínios da oralidade e da fonologia.

Maria José Costa (1992), também dedicou um capítulo à utilização pedagógica das rimas, em educação pré-escolar e 1º e 2º Ciclos do ensino básico. Costa defende que as rimas podem ser utilizadas em diversas áreas, como aquisição da linguagem, leitura, escrita, matemática, ciências do ambiente, educação visual, educação musical, socialização, etc. Segundo a autora, as rimas infantis desempenham «uma função lúdica, psicológica, psicolinguística e sociológica» (Costa, 1992, p.135), e os docentes devem fomentar o seu uso pelas crianças.

No que diz respeito ao uso da linguagem, Costa (1992) defende que a utilização das rimas auxilia o desenvolvimento da linguagem. A forma como se dizem as rimas impõe uma «coordenação motora do aparelho fonador, que o ritmo bem marcado facilita. Isto conduz ao domínio da respiração na linguagem, o que se liga ao prazer muscular que a criança tira das combinações de fonemas e de onomatopéias» (Costa,

1992, p.139). Ou seja, a criança aprecia a sonoridade das rimas, e diverte-se com a sua descoberta.

## **2.3 - Brincar com as rimas – a importância das atividades lúdicas**

Deve notar-se que o jogo para a criança não é realmente jogo e deve ser considerado dos seus atos mais sérios [...] o jogo é, na verdade, algo muito sério na vida da criança e importante para a sua educação. (Santos, 1991, p. 12).

A principal tarefa da criança em contexto de jardim de infância é o brincar, como nos diz Cordeiro «brincar é o trabalho das crianças, ou que o trabalho das crianças é brincar» (2007, p. 329).

Na pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema, verifica-se que não existe consenso quanto à definição da palavra jogo e da palavra brincar. Alguns autores assumem diferenças entre ambos os conceitos (de uma forma genérica o jogo envolve regras e a brincadeira é algo arbitrário, conseguido no momento, de acordo com as experiências, os medos, os sonhos, a cultura de cada criança, desprovida de regras previamente conhecidas), outros, defendem que se trata de duas palavras com o mesmo conceito/significado. Outra situação que se coloca é a tradução dos livros de inglês para português, pois na língua inglesa, *play* significa tanto jogar, quanto brincar ou tocar um instrumento. O ideal para evitar estas divergências seria empregar o conceito de “atividade lúdica”.

### **2.3.1 Jogo**

Diferentes autores defendem que o jogo é inato no Homem (e noutras espécies animais, acrescentamos nós), entre eles, citamos «[...] o homem [sic] é Homoludens. Homem-lúdico, Homem-jogador, por consciência, específico do ser humano» (Santos, 1991, p. 9) . O que significa que o jogo está presente em todos nós, independentemente da idade, cultura, religião, classe social, época. Contudo, estes fatores influenciam o jogo. Dependendo da idade, da cultura, da experiência de cada um de nós, o jogo acontece de determinada forma. No que respeita às crianças, o jogo permite que estas experimentem habilidades, se manifestem, cruzem o mundo real com o irreal; permite

desenvolver uma série de concepções, competências e hábitos de boa conduta social, de honra e vergonha, como a distinção entre bem e o mal, a noção de ganhar e perder, o respeito pelas regras e pelos outros, a percepção das consequências dos nossos atos, etc. Pelo que «(...) o jogo é o melhor treino para o trabalho futuro». (Santos, 1991, p. 34).

Sousa (2012) defende que o jogo está intimamente ligado ao brincar e à brincadeira. O jogo é caracterizado como tendo uma estrutura organizada e um conjunto de regras. O jogo pode estar associado tanto a crianças, quanto a adultos. E, segundo Huizinga (1990), todos os jogos possuem regras, que devem ser respeitadas pelos jogadores.

### **2.3.2 Brincar**

Na perspectiva de Kamii (1996, p.26-27), brincar passa por «um conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade».

Segundo Garvey (1992, p.7), brincar «é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação». Brincar é uma actividade intrínseca, prazerosa, que é espontânea na criança (Garvey, 1992).

O brincar é fundamental para desenvolver a identidade, a autonomia e imaginação da criança. Através da brincadeira, o indivíduo desenvolve competências, como a memória, a imitação, a atenção, e a socialização (Lopes, 2006).

O brincar proporciona as relações entre criança/criança e criança/adulto, essenciais no desenvolvimento da socialização e da comunicação, importantes para desenvolver a expressão oral (ME, 2016).

Segundo Gomes (2010, p.46), «o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser».

É indiscutível a importância do brincar no desenvolvimento da criança, pois, como podemos inferir, é através das brincadeiras que se desenvolvem competências ao nível afetivo, físico, social e cognitivo.

Piaget (1978, pp.144-149) classifica três etapas do desenvolvimento da criança relativamente ao brincar: exercício, símbolo, regra.

O jogo de exercício é o primeiro a surgir (dos 0 aos 2 anos), o mesmo propicia situações de adaptação. Esta fase proporciona competências motoras e sensoriais (estádio sensório-motor) que facilitam o desenvolvimento de autonomia na criança. A

criança pratica os movimentos por simples prazer, sem pensar noutra qualquer finalidade do seu ato. O jogo de exercício vai-se dissipando à medida que aparecem as novas formas de jogo e com o aparecimento da linguagem. Este estágio não prevê o pensamento e uma *estrutura representativa especificamente* lúdica.

No jogo simbólico, ou estágio pré-operatório (entre os 2 e os 6/7 anos) a criança começa a imitar/representar coisas e pessoas, e desenvolve a simbologia nas brincadeiras, representando objetos ausentes, ou seja, assimila o real e a imaginação. Neste período, a criança consegue produzir imagens mentais e representa vários papéis sociais (como, pais, mães, médicos, polícias, etc.).

No jogo de regras (a partir dos 7 anos), como o próprio nome indica, as crianças regem-se por várias regras enquanto jogam/brincam. Quando as crianças quebram as regras, são penalizadas. Com o respeito das regras, a criança progride na socialização e adapta o seu comportamento impulsivo e, aprende a respeitar a vontade do outro.

## 2.4 - A criança e o direito de brincar

O direito da criança a brincar está assegurado legalmente, tanto a nível nacional, quanto internacional. Como se pode verificar na **Declaração dos Direitos da Criança**<sup>5</sup>; e no princípio 7, na **Lei de Bases do Sistema Educativo**<sup>6</sup>, é referido que a criança deve ter a oportunidade de brincar e desenvolver atividades lúdicas. Também na **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**,<sup>7</sup> um dos aspetos pedagógicos que devemos ter em conta é o apoio às atividades de animação pedagógica.

As novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016) também ressaltam a importância do brincar. O brincar deve estar subjacente a todas as aprendizagens das crianças e é um «meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem» (ME, 2016, p.12). Neste sentido, o educador deve garantir a ludicidade em todas as atividades que proporciona às crianças.

---

<sup>5</sup> Assembleia Geral das Nações Unidas (1959)

<sup>6</sup> CAPÍTULO II, secção I, artigo 5º, 1-f)

<sup>7</sup> CAPÍTULO III, Princípios de organização, Artigo 8º, Tutela pedagógica e técnica, alínea e).

## 2.5 - O brincar e o desenvolvimento da literacia

Como já mencionado, o educador de infância, na sua prática pedagógica, deve ter sempre presente a importância do jogo e das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. A ludicidade é fundamental nas atividades desenvolvidas pelas crianças. O educador deve partir dos conhecimentos, interesses e brincadeiras das crianças para despertar o interesse em criar, transformar e explorar (ME, 1997).

Na gestão do ambiente educativo, o educador pode utilizar materiais didáticos e diversificados para promover a curiosidade da criança (ME, 2016), de modo, a proporcionar aprendizagens significativas e divertidas, através de atividades/brincadeiras que as crianças têm prazer de executar. Christie (1995, cit. por Mata, 2010) menciona que o facto de as brincadeiras e do jogo serem divertidos motivam as crianças a serem autónomas.

Percebendo a importância do brincar para a criança, o educador, através de brincadeiras, jogos, brinquedos e materiais didáticos, deve trabalhar todas as áreas de conteúdo. A criança, ao brincar, aprende de uma forma holística.

Existem vários estudos que relacionam a atividade lúdica à literacia. Destaca-se a importância de os educadores organizarem a sala (e outros espaços) e os materiais, de modo a aproximar a criança da literacia. Segundo Mata (2010), brincar com a literacia deve aliar-se a «estratégias e atividades mais estruturadas e orientadas pelo educador, onde este poderá introduzir novos materiais, situações ou informações, adequados às necessidades e interesses das crianças» (Mata, 2010, p.34).

Hall (1991, cit. por Mata, 2010) menciona que os profissionais devem promover atividades lúdicas de literacia, e oferecer objetos que também desenvolvam a literacia, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, pois, como nos diz Morrow (1993, cit. por Christie, 1997, p.141), as crianças aprendem e desenvolvem competências de literacia «quando veem um propósito e uma necessidade para esse processo».

Christie (1991) e Hall (1987) defendem que o jogo, aliado à literacia, tem um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita (cit. por Christie, 1997).

Outro aspeto importante a salientar é que a criança, quando brinca, não pensa no resultado, focando a sua atenção na atividade que desempenha, e, neste sentido, a criança não vê o erro de forma negativa (Mata, 2010).

Em suma, a criança, quando brinca, está a aprender; daí a importância de termos integrado jogos nas estratégias desenvolvidas neste relatório.

## Capítulo II – Metodologia de investigação

Uma investigação, segundo Almeida e Freire (2017), é sempre científica, ou então não pode ser considerada como investigação. Sousa e Batista (2016) definem investigação como «um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade» (Sousa & Batista, 2016, p.3). Ainda estes autores assumem que uma investigação é um processo de aprendizagem tanto para quem investiga, quanto para a sociedade.

Para se desenvolver investigação tem de se ter consciência das suas várias fases e, neste sentido, Sousa e Batista (2016, p.4) referem que uma «investigação não é uma atividade arbitrária e deve obedecer a um conjunto de regras e procedimentos», nomeadamente: definir uma questão de partida; recolher bibliografia inerente ao tema; delimitar questões de investigação, de modo a guiar o estudo; rever a literatura; seleccionar os métodos de investigação e os instrumentos da recolha de dados; analisar os dados; e, por fim, realizar inferências (Sousa & Batista, 2016).

A presente investigação foi realizada no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), do Mestrado de Educação Pré-Escolar, na Universidade do Algarve, em contexto de Educação Pré-Escolar. A prática da estagiária foi realizada num *Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo com fins lucrativos*, situado na cidade de Faro. Esta Instituição é constituída por três valências: creche (1 berçário e 2 salas de aquisição da marcha), jardim de infância (3 salas) e 1º Ciclo do Ensino Básico (4 salas), sendo a capacidade total da instituição de 216 crianças.

A classe social dos encarregados de educação classifica-se maioritariamente como média-alta.

Relativamente ao período da ação pedagógica, o estágio teve início no dia 19 de setembro, e teve o seu término a 16 de dezembro, ocorrendo de segunda a quarta-feira e em algumas sextas-feiras. Constatando-se a impossibilidade de efetuar a presente investigação no prazo delimitado, a estagiária acompanhou e realizou as atividades com o grupo durante todo o ano letivo, ou seja, o período da investigação começou no mês de setembro, de 2016, e terminou no mês de junho, de 2017.

O método de investigação deste estudo caracteriza-se como investigação-ação. A investigação-ação, segundo Coutinho et al. (2009, p.360) pode descrever-se como «uma

família de metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica», que tem como objetivo, na educação, melhorar a prática pedagógica dos educadores e professores, através da análise de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A investigadora tentou ao longo da sua prática, com esta investigação, contribuir para uma mudança na realidade educativa, sendo esta uma característica base da metodologia investigação-ação (Coutinho et al., 2009).

A investigação na prática de ensino supervisionada aliou a ação à observação, à planificação e à reflexão, indo, assim, ao encontro das premissas de uma investigação-ação.

Na revisão bibliográfica, podemos aceder a vários modelos, de ciclos de uma investigação-ação, propostos por vários investigadores (Coutinho et al., 2009), mas de um modo geral, todos eles, são constituídos pelas fases, que apresentaremos seguidamente:

- definição de um problema;
- revisão da literatura;
- formulação de hipóteses;
- desenvolvimento de um plano de ação (estratégias – atividades);
- avaliação do plano de intervenção;
- comunicação dos resultados;
- rever o plano, e reformulá-lo (início de um novo ciclo).

No presente relatório completámos todo um ciclo da investigação-ação, ainda que adaptado ao contexto de PES, verificando-se a impossibilidade de reformular o plano de ação, devido à condicionante «tempo», pois este projeto decorria, simultaneamente, com outros projetos da educadora cooperante, na sala de atividades.

## **1 - Questões de pesquisa**

A primeira fase de uma investigação, segundo Almeida e Freire (2017) consiste em identificar um problema. Como os autores referem, «qualquer investigação é

conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema» (Almeida & Freire, 2017, p.24). Na Prática de Ensino Supervisionada, a educadora e a estagiária identificaram a necessidade de desenvolverem atividades que fomentassem o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste sentido, a educadora sugeriu a organização de um espaço para colocar registos de músicas, lengalengas, trava-línguas etc.

Podemos observar que em muitos registos de canções, lengalengas, histórias, trava-línguas o recurso à rima é recorrente. Neste sentido, colocámos as seguintes questões:

- Será que um grupo de 4/5 anos consegue identificar rimas?
- Será possível estimular a sensibilidade à rima?

## **2 - Objetivos do estudo**

Para dar resposta às questões anteriores e para orientar o presente estudo, definimos quatro objetivos, a saber:

- 1 - Avaliar a capacidade de identificação de rimas por parte de crianças com 4/5 anos.
- 2 – Colocar a criança em contato com situações de rima, através de materiais diversos: lengalengas, histórias, canções e jogos.
- 3 – Produzir e aplicar jogos didáticos que utilizem as rimas.
- 4 – Avaliar o impacto dos vários materiais ao nível da noção de rima.

## **3 - Natureza do estudo**

A metodologia deste estudo assume uma natureza mista, ou seja, a investigação apresenta um estudo mais interpretativo e descritivo (método qualitativo), mas, concomitantemente, também apresenta um lado concreto e objetivo (método quantitativo).

Segundo Flick (2005, p.5) no método qualitativo os «objetos não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu

contexto quotidiano. Os campos de estudo não são situações de laboratório, mas interações e práticas dos sujeitos na vida quotidiana». As reflexões do investigador (sentimentos, observações, irritações, etc.), normalmente apresentadas nos diários de campo/notas de campo são consideradas, dados de pleno direito, sendo importantes na investigação (Flick, 2005).

Quanto a Bogdan e Biklen (2013, p.16) definem dados qualitativos como aqueles que surgem de «pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas», e a perspectiva do investigador é importante para a compreensão dos acontecimentos. Os dados normalmente são recolhidos no contato aprofundado com os sujeitos investigados, nos seus contextos naturais. As estratégias que mais se evidenciam numa investigação qualitativa são a observação participante, a análise documental e a entrevista (Bogdan & Biklen, 2013).

A investigação quantitativa, como o nome indica, implica quantificar dados, factos ou opiniões, e utiliza, na sua pesquisa, modelos matemáticos e estatísticos. Os dados são números e a sua interpretação é realizada de forma objetiva. Neste método, as “relações causais” são analisadas entre variáveis (Sousa & Batista, 2016).

## **4 - Participantes do estudo/amostra**

A realização desta investigação só foi possível com a participação de vários intervenientes; para além da investigadora, também participaram na investigação a orientadora da presente dissertação, a educadora cooperante, a terapeuta da fala da escola, e o grupo de dezoito crianças.

A amostra deste estudo é constituída por dezoito crianças, dez do sexo feminino e oito do sexo masculino.

Das dezoito crianças, dez frequentam a instituição desde o berçário, seis desde os dois/três anos de idade, e duas entraram no presente ano letivo. As crianças têm idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. A data de nascimento da criança mais nova é 31/12/2012, e da mais velha é 06/01/2012.

Segundo a informação do Projeto Curricular de Grupo (PCG), a maioria das crianças vive com o pai, a mãe e irmãos (quatro crianças têm um/a irmão/ã mais novo/a, sete crianças têm irmãos/ãs mais velhos/as, e sete crianças são filhos/as únicos). E as famílias pertencem à classe social média-alta.

Relativamente à coordenação motora, já têm uma boa coordenação dos grandes músculos (corrida, marcha, salto) e estão a aperfeiçoar o desenvolvimento da motricidade fina.

As crianças revelam muito interesse pelas atividades propostas pela educadora, auxiliar e estagiária. E demonstram uma enorme criatividade e imaginação.

## 5 - Técnicas de recolha de dados

Segundo Ketele e Roegiers (1993), é muito raro que um único método de recolha de dados forneça a informação necessária para a realização de uma investigação. Vários autores (Bogdan & Biklen, 2013; Sousa & Batista, 2016) asseveram que os dados empíricos recolhidos pelo investigador constituem a base da análise e são cruciais no desenvolvimento da investigação. Estes dados podem ser concebidos tanto pelo investigador (exemplo: notas de campo), quanto por outros intervenientes (exemplo: documentos oficiais, tais como o Projeto Curricular de Grupo).

Bogdan e Biklen (2013, p.149) defendem, ainda, que «os dados são simultaneamente provas e pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada». Neste sentido, podemos inferir que os dados recolhidos são essenciais para dar veracidade à investigação.

Antes da recolha de dados, foi produzido um documento, que os encarregados de educação assinaram, autorizando os seus educandos a participarem no presente estudo.

A recolha de dados para a realização da presente investigação, incidiu nos seguintes instrumentos:

- **Observação participante:** o investigador (neste caso, a estagiária) é a pessoa fundamental no processo de observação, pois esta apresenta-se no contexto em que a recolha de dados é realizada. A observação é participante, pois, como o nome indica, o investigador participa ativamente nas experiências, atividades e aprendizagens do grupo. Através desta técnica, a estagiária irá registar os dados, elaborando uma narrativa do processo, e baseando-se na sua interpretação dos dados e fenómenos (Sousa & Batista, 2016).

- **Notas de Campo:** nas investigações onde há observação participante, todos os dados recolhidos (tais como registos escritos, imagens, documentos oficiais, transições de entrevistas, entre outros) são classificados como notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p.150) as notas de campo são «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo». As notas de campo podem assumir um carácter descritivo ou reflexivo, ou seja, no primeiro o investigador relata/narra o que vê; no segundo, o investigador descreve o seu ponto de vista, as suas ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 2013).
- **Documentação:** nas escolas, há documentos de consulta obrigatória, tais como o Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo de Escola, etc., que podem conter informações pertinentes para a investigação. Neste estudo, o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Grupo (documentos oficiais) requerem uma análise, de forma a aceder a informações pertinentes da instituição e do grupo (como por exemplo, a caracterização do grupo efetuada pela educadora).
- **Baterias de avaliação:** no presente relatório aplicámos o mesmo teste, em dois momentos, diferentes no início e no fim do ano letivo. A primeira aplicação do teste (teste 1) tem como objetivos identificar se cada criança tem noção de rima, e ajudar a definir o ponto de partida da intervenção pedagógica da estagiária. O teste no término do ano letivo (teste 2) possibilita a análise comparativa da evolução de cada discente na aquisição da noção de rima<sup>8</sup>.

## 6 – Apresentação das atividades desenvolvidas

As atividades propostas (lengalengas, trava-línguas, histórias, canções e jogos) foram realizadas ao longo do ano letivo, e não houve uma ordem específica na apresentação das mesmas às crianças.

As propostas didáticas (atividades em grande grupo e em pequenos grupos) foram alternadas entre si, mas inicialmente foram trabalhados textos em grande grupo e, só posteriormente, foram realizadas as atividades em pequenos grupos. Nas várias

---

<sup>8</sup> Teste em apêndice 1.

atividades desenvolvidas, tentámos disponibilizar materiais diversificados e que fomentassem o interesse de todas as crianças.

A leitura de histórias, lengalengas e trava-línguas e a apresentação de canções foram atividades desenvolvidas em grande grupo; porém, os jogos foram realizados em pequenos grupos.

## **6.1 – Instrumentos**

### **6.1.1 - Lengalengas e trava-línguas**

Escolhemos várias lengalengas e alguns trava-línguas, pois este tipo de textos recorre normalmente às rimas (repetição de sons), característica esta que facilita a memorização e acentua a musicalidade do texto. As lengalengas apresentam um caráter lúdico, o que desperta a atenção e o interesse da criança em explorar os sons destes textos.

Como nos diz Castro (2014, p.23), «a leitura de lengalengas [e de trava-línguas] alimenta nas crianças o gosto pela sonoridade da língua, chamando a atenção para aspetos desta com ela relacionados, tais como rimas, o ritmo, o som de certas palavras (onomatopeias) e aliteraões». As lengalengas foram escolhidas maioritariamente pelas temáticas que estavam a ser trabalhadas em sala. Estes textos apresentam um caráter transversal, ou seja, através dos mesmos podemos trabalhar a matemática, o desenvolvimento do vocabulário, as partes do corpo, as estações do ano, etc., mas, simultaneamente, também, trabalhamos a consciência da rima (consciência fonológica), principal objetivo desta investigação.

Na leitura das várias lengalengas/trava-línguas, a estagiária ou a educadora cooperante diziam, normalmente, o texto, dando ênfase à última palavra do verso, ou só pronunciando o início da última palavra, de modo a incentivar a criança a pronunciar as últimas sílabas das palavras do texto para facilitar o desenvolvimento da consciência da rima, pois, normalmente, as últimas palavras das lengalengas são as que rimam.

Cada texto (lengalenga ou trava-línguas) foi repetido várias vezes e ao longo de todo o ano letivo. Na primeira abordagem, os adultos trabalhavam o vocabulário que as crianças desconheciam. Depois de as crianças já estarem familiarizadas com o texto, caso alguma das crianças não percebesse que havia rimas no texto, a estagiária ou a educadora questionavam as crianças: «Há rimas? quais as palavras que rimam?» Se as

crianças apresentassem dificuldades na detecção de rimas, o adulto dizia uma palavra do texto e pedia ao grupo ou escolhia aleatoriamente uma criança para tentar encontrar a palavra que rimava.

Os textos trabalhados ao longo do ano letivo eram sempre afixados no espaço “*Brincando com as palavras*”, que foi construído na sala com o objetivo de colocar os vários textos (canções, trava-línguas e lengalengas), de modo a que todos (educadora, auxiliar, estagiária e crianças) tivessem contacto e acesso aos mesmos, sempre que quisessem/precisassem.



Figura 2. 2 - Espaço "Brincando com as palavras"

A escolha das lengalengas e trava-línguas incidiu nas atividades que decorreram ao longo do ano letivo, e de acordo com as das necessidades do grupo. A intenção principal era que houvesse um fio condutor do *projeto das rimas* envolvendo toda a dinâmica e atividades da escola, bem como a ação pedagógica da educadora cooperante. Neste sentido, seguidamente, apresentaremos uma das lengalengas com números que a educadora e estagiária trabalharam<sup>9</sup>. A escolha desta lengalenga teve como objetivo integrar um conjunto de atividades para desenvolver o sentido de número, mas o desenvolvimento da consciência da rima está sempre subjacente.

---

<sup>9</sup> Os restantes textos que trabalhamos com as crianças podem ser acedidos no anexo I.

## **Lengalenga dos números <sup>10</sup>**

Um, nenhum

Dois, depois

Três, chinês

Quatro, rato

Cinco, pinto

Seis, reis

Sete, mete

Oito, biscoito

Nove, chove

Dez, chimpanzés

### **6.1.2 – Histórias**

O interesse das crianças por histórias é notório. E a importância de o adulto ler para a criança é indiscutível. Como já vimos anteriormente, a leitura de histórias facilita o desenvolvimento ao nível afetivo, cognitivo e linguístico.

Na literatura para a infância, podemos verificar que há muitas histórias que, na sua narrativa, recorrem às rimas. As histórias, de um modo geral, foram selecionadas principalmente pelo motivo de os autores recorrerem à rima nos textos que escreveram.

Cada história foi contada, no mínimo, duas vezes, pois na primeira leitura não se refere que as histórias integram rimas, tentando-se apenas perceber se alguma criança identificava alguma rima; o objetivo principal era dar a conhecer a história, e o seu vocabulário. A partir da segunda leitura, como a criança já estava familiarizada com a história, já conseguia ficar mais atenta à sonoridade das palavras e, posteriormente, descobrir as rimas inseridas no texto.

Na leitura das histórias (a partir da segunda leitura), para facilitar a descoberta das rimas, por vezes foi necessário dividir o texto de cada página em um ou dois parágrafos, para que a criança não se esquecesse das várias palavras do texto. Em alguns momentos, foram escolhidas várias palavras do texto e solicitou-se às crianças que identificassem as palavras que rimavam.

Noutras vezes, foi escolhida uma palavra do texto e solicitou-se às crianças que indicassem uma palavra que rimasse com aquela.

---

<sup>10</sup> Lengalenga acedida em: <https://ebcoucinheira.blogs.sapo.pt/53357.html>.

Em apêndice I, encontra-se uma sinopse de cada uma das obras trabalhadas.

### **6.1.3 – Jogos**

No tópico *Brincar com as rimas – a importância das atividades lúdicas*, podemos constatar que vários autores defendem que o brincar é essencial para um desenvolvimento harmonioso e saudável da criança. Lopes (2006) defende que o brincar desenvolve competências, tais como a memória, a imitação, a atenção, e a socialização. Podemos ainda inferir que o brincar estimula o desenvolvimento tanto ao nível cognitivo, quanto motor.

Os materiais concedidos às crianças devem potenciar o contacto da criança com a literacia. Mata (2010) entende que as brincadeiras inerentes à literacia devem aliar-se a materiais adequados aos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, foram concebidos e construídos vários jogos para fomentar a curiosidade e o desenvolvimento da sensibilidade à rima.

Os jogos que apresentaremos, seguidamente, podem ser utilizados individualmente, em pequenos grupos ou grande grupo. No que concerne o tipo de materiais utilizados para a construção dos diferentes jogos, tentámos que os mesmos fossem atrativos e duradouros. Relativamente, à escolha das imagens, optámos por escolher imagens reais, e estas estão sempre “acompanhadas” pelas respetivas palavras.

A realização de jogos com as crianças teve como principal intuito que a criança brinque com as rimas de uma forma mais concreta e real, ou seja, que possa “manusear” as rimas; e disponibilizar mais atenção do investigador à criança.

Com os jogos, podemos reforçar o trabalho realizado nas atividades de grande grupo.

### **1ª Sequência didática – Jogo das rimas (cartões)**

O jogo integra dezasseis cartões plastificados e várias molas de madeira. Cada cartão tem quatro imagens/palavras, duas das quais rimam. As palavras foram escolhidas, de modo a que fosse possível a sua representação com imagens<sup>11</sup>, pois a criança não sabe ler as palavras, mas sabe ler as imagens. Cada imagem é acompanhada pela palavra, porque, embora a criança não seja leitora, assim vai contactando com o

---

<sup>11</sup> As imagens foram retiradas do *Google imagens*.

código escrito, e pode começar a fazer a associação da mancha gráfica à imagem/palavra.

No que respeita à seleção das palavras, a estagiária escolheu palavras que as crianças conheciam, e outras que não conheciam, com o objetivo de, por um lado, incentivar a criança a jogar (por exemplo, neste jogo aparece uma personagem de uma história que foi contada às crianças – O Grufalão), por outro, de enriquecer o vocabulário do grupo.

Antes de as crianças começarem a jogar, o adulto tem de verificar se as crianças identificam todas as imagens apresentadas nos cartões.

Num primeiro nível, o adulto coloca uma mola numa imagem do cartão, e a criança tem de descobrir a palavra que rima. Para dificultar, o adulto pode entregar o cartão sem nenhuma mola e, assim, a criança sozinha tem de descobrir as duas palavras que rimam.

Neste jogo, sugere-se que o adulto incentive a criança a dizer as palavras em voz alta para facilitar a deteção das rimas.

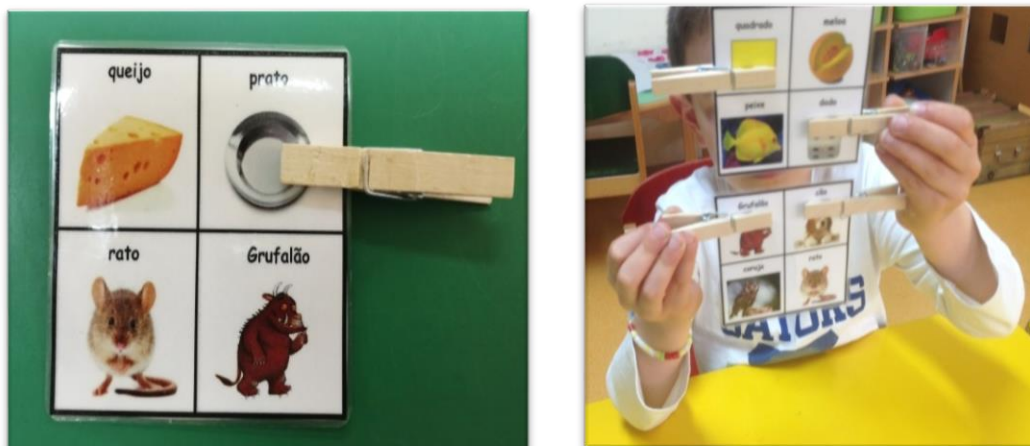


Figura 2.3 – Jogo: rimas (cartões)

## 2ª Sequência didática – jogo dos cubos grandes

Este jogo surgiu para responder à necessidade de trabalhar o sentido de número.

O jogo é constituído por dois “cubos” grandes (um azul e outro vermelho). No cubo azul estão imagens (e as respetivas palavras) do número 1 ao 6 (como se fosse um dado), e no vermelho estão apresentadas palavras/imagens que rimam com os números (ou seja, cada palavra do cubo azul, rima com uma palavra do cubo vermelho).

Primeiramente, a estagiária ensinou a *lengalenga dos números* (anexo I) e, seguidamente, apresentou o jogo às crianças. O jogo consiste em atirar o cubo dos números (o azul), e, seguidamente, a criança tem de procurar no cubo vermelho a palavra/imagem que rima.



Figura 2. 4 – Jogo: cubos grandes

### 3ª Sequência didática – Jogo dos cubos pequenos

O *jogo dos cubos pequenos* é constituído por cinco cubos. Cada cubo é formado com seis imagens/palavras. Todos os cubos partilham uma palavra que rima, como podemos visualizar na imagem seguinte.



Figura 2. 5 – Jogo: cubos pequenos

Este jogo pode ser usado individualmente ou por várias crianças, até cinco, no máximo. O adulto distribui um cubo a cada criança e o jogo começa com o lançamento de um dos cubos, por um jogador escolhido aleatoriamente. Todos os jogadores veem a imagem/palavra que saiu e, seguidamente, procuram no seu cubo a palavra que rima. Caso não encontrem, podem pedir ajuda a outro jogador ou ao adulto. Depois de os

jogadores encontrarem as cinco rimas, outro jogador lança novamente o dado. E o jogo termina quando as crianças encontrarem as cinco rimas de todas as faces dos cubos.

#### 4ª Sequência didática – Dominó das rimas

O *dominó das rimas* é constituído por onze peças<sup>12</sup> e cada uma delas tem duas imagens/palavras. Uma peça apresenta-se no sentido horizontal (para marcar o início do jogo), e as restantes no sentido vertical. O adulto ou a criança coloca a peça horizontal no chão e, posteriormente, a criança tem de encontrar a palavra que rima. Excetuando a peça horizontal, cada peça tem duas imagens e há sempre uma imagem/palavra que rima e outra não, como podemos ver na figura 12. Numa primeira fase, as crianças podem ter dificuldade em gerir os dez cartões e as vinte imagens. Se assim for, nas primeiras vezes em que as crianças jogam, o adulto deve dar somente três ou quatro opções de resposta, de modo a facilitar a deteção das rimas.



Figura 2. 6 - Jogo: dominó das rimas

#### 6.1.4 - Canções

As canções são bastante utilizadas como material didático no jardim de infância, e as rimas fazem, muitas vezes, parte integrante das mesmas, facilitando a sua memorização.

As músicas rimadas que foram apresentadas às crianças pela educadora e estagiária foram: canção da Galinha Maria (autoria: desconhecido); *Natal africano*

<sup>12</sup> Cada peça foi construída com uma folha A4 plastificada.

(autoria: desconhecido); compilação de lengalengas do livro *O som das lengalengas* (autoria: Luísa Ducla Soares; Daniel Completo; e João Vaz, 2011); *Pó de estrelas* (autoria: Maria de Vasconcelos, 2012); músicas das histórias *Capitão Miau Miau* (autoria: Jorge Courela, 2013); e *Zé Maria Catatua Miau* (autoria: Jorge Courela, 2015).<sup>13</sup>

Durante o ano letivo, uma vez por mês, dois músicos vão à sala cantar com e para as crianças. Podemos ver em anexo II que todas as músicas tinham rimas.

Em todas as músicas trabalhadas, na sala de atividades, apresentadas pela educadora, estagiária, ou outros técnicos, a investigadora, tentava perceber se as crianças descobriam sozinhas as rimas e, só depois as ajudava na detenção de rimas.

---

<sup>13</sup> No anexo I foram colocados os textos que não fazem parte do *corpus* compilado das obras: *O som das lengalengas*, *Capitão Miau Miau* e *Zé Maria Catatua*.

## Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se os dados recolhidos ao longo da investigação, através de tabelas e gráficos, de modo, a facilitar a leitura e análise dos resultados obtidos (tratamento de dados quantitativo). Porém, serão acompanhados de algumas reflexões, que surgiram da observação direta (tratamento de dados qualitativo).

Dividimos a apresentação dos resultados em três partes, nomeadamente: respostas dadas em cada teste pelas crianças; desenvolvimento da aprendizagem das crianças; aprendizagem da noção de rima – avaliação do processo.

Posteriormente, na discussão dos resultados, iremos cruzar os dados quantitativos e qualitativos com a revisão bibliográfica e, verificaremos se, com o estudo realizado, conseguimos dar resposta às questões de partida do presente relatório: Será que um grupo de 4/5 anos consegue identificar rimas? Será possível estimular a sensibilidade à rima?

Durante a investigação construiu-se uma bateria de avaliação que foi aplicada a um grupo de crianças, em dois momentos distintos:

- **início do ano letivo (novembro)**, antes de desenvolvermos as atividades com o grupo; teve como objetivo verificar o domínio da noção de rima; por parte de cada criança; e designámo-lo como *1º teste*;
- **fim do ano letivo (junho)**, depois das atividades desenvolvidas; teve como objetivo perceber o desenvolvimento da noção de rima, por parte de cada criança; designámo-lo como *2º teste*.

Seguidamente, iremos analisar os resultados dos dois testes, bem como o processo de desenvolvimento da noção de rima, que ocorreu no decorrer da aplicação dos instrumentos.

## 1-Respostas dadas em cada teste pelas crianças

Neste ponto, focar-nos-emos na observação dos resultados, que estão relacionados com as respostas dadas pelas crianças nos dois momentos em que aplicámos o mesmo teste (no início e fim do ano letivo). Vamos analisar a tendência das respostas das crianças, para percebermos se as mesmas se mantêm ou se divergem do 1º para o 2º teste.

O teste aplicado, como podemos ver na figura 13<sup>14</sup>, tem cinco palavras (cama, casa, vermelho, sapo e bolo), e, para cada uma delas, três opções de resposta, devendo a criança escolher apenas uma opção.

As opções de resposta podem ser classificadas como:

- **resposta errada**, quando a resposta dada não é a correta;
- **rimas toantes**, quando a correspondência dos sons se verifica somente entre as vogais tónicas e, as que se lhes seguem;
- **rimas consoantes**, quando existe total correspondência de sons, a partir da vogal tónica.

Bateria de avaliação			
Nome da criança _____			
Idade: _____			
		1º teste	2º teste
		Novembro 2016	Junho 2017
cama	almofada		
	pijama		
	manta		
casa	asa		
	sala		
	janela		
vermelho	castanho		
	amarelo		
	coelho		
sapo	cavalo		
	guardanapo		
	rato		
bolo	sumo		
	prato		
	tijolo		

Figura 3. 7 - Bateria de avaliação aplicada ao grupo (teste 1 e 2)

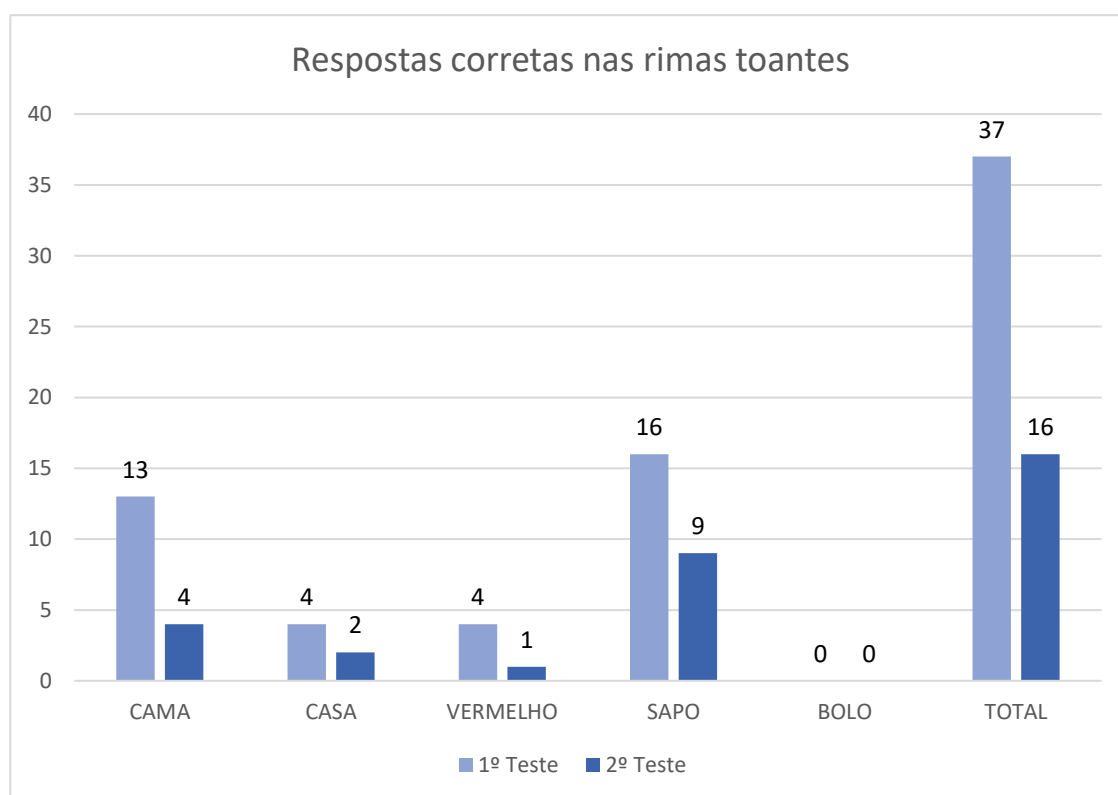
<sup>14</sup> Teste em apêndice II.

Na tabela 1, podemos ver a classificação de cada opção de resposta.

cama	ALMOFADA	não rima
	PIJAMA	rima consoante
	MANTA	rima toante
casa	ASA	rima consoante
	SALA	rima toante
	JANELA	não rima
vermelho	CASTANHO	não rima
	AMARELO	rima toante
	COELHO	rima consoante
sapo	CAVALO	rima toante
	GUARDANAPO	rima consoante
	RATO	rima toante
bolo	SUMO	não rima
	PRATO	não rima
	TIJOLO	rima consoante

**Tabela 3.1 - Caracterização das opções de resposta**

Os gráficos 1 e 2 mostram as respostas dadas pelas crianças no 1º e 2º teste, relativamente às rimas toantes e consoantes.



**Gráfico 3.1 - Respostas corretas nas rimas toantes no 1º e 2º teste**

Neste primeiro gráfico é notório que as crianças, no 1º teste, identificaram mais rimas toantes, do que no 2º teste. No 2º teste verifica-se uma diminuição significativa nas respostas com rimas toantes. Na palavra *bolo*, os valores mantêm-se 0 nos dois testes, porque nenhuma das três palavras opcionais formam uma rima toante (tabela 1).

No gráfico que se segue (gráfico 2), representando as respostas que contemplam as rimas consoantes, podemos inferir que acontece precisamente o contrário. No 1º teste há 33 respostas com rimas consoantes e no 2º teste há um aumento considerável, subindo para 59.

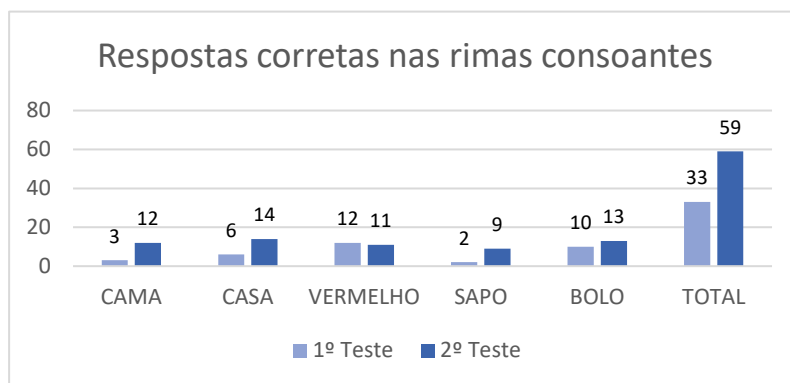


Gráfico 3.2 - Respostas corretas nas rimas consoantes no 1º e 2º teste

Analisando cada palavra, no 2º teste, podemos ver que a tendência de resposta no sentido de rima consoante, aumenta, excetuando o caso da palavra *vermelho*, em que os valores são quase iguais nos dois testes.

Em suma, conclui-se que no 1º teste as crianças escolhem, em maioria, rimas toantes e, no 2º teste, as respostas das crianças recaem maioritariamente nas rimas consoantes.

No próximo gráfico, analisaremos as respostas erradas nos dois testes, de modo, a comparar se há mais respostas erradas no 1º ou 2º teste.

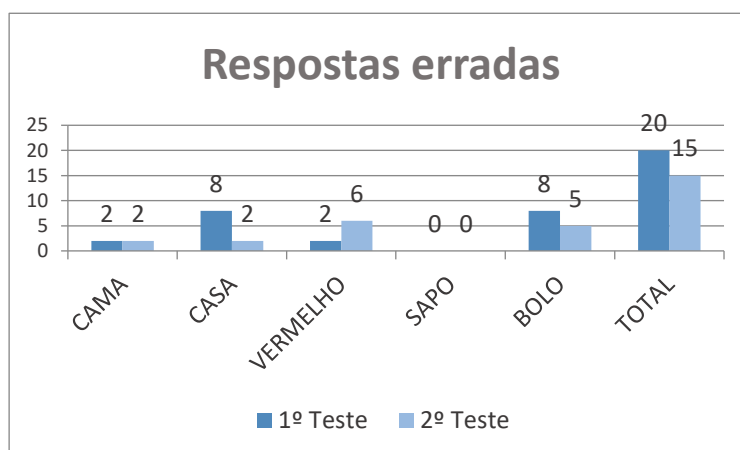


Gráfico 3.3- Respostas erradas

No gráfico 3, podemos verificar que, de um modo geral, o número de respostas erradas diminuiu, do 1º para o 2º teste. A diferença de respostas erradas nos dois testes não é significativa, mas é positiva, pois houve efetivamente uma diminuição das respostas erradas.

Uma análise individual das palavras revela que, relativamente à palavra *cama* não houve alteração; e para a palavra *sapo* não houve respostas erradas nos dois testes, pois só há opções de resposta com rimas toantes, ou consoantes. Contrariamente ao esperado, na palavra *vermelho* houve um aumento de respostas erradas, no 2º teste. E nas palavras *casa* e *bolo* há uma diminuição clara das respostas erradas.

Na tabela seguinte, podemos verificar que, para a palavra *vermelho*, no 2º teste, há mais quatro crianças a escolher a palavra *castanho* (opção errada), comparativamente ao 1º teste. E analisando todas as opções erradas, no 2º teste, a palavra *castanho* é a única que aumentou as respostas erradas.

		Nº de Respostas a cada opção	
		1º teste	2º teste
CAMA	ALMOFADA	2	2
	PIJAMA	3	12
	MANTA	13	4
CASA	ASA	6	14
	SALA	4	2
	JANELA	8	2
VERMELHO	CASTANHO	2	6
	AMARELO	4	1
	COELHO	12	11
SAPO	CAVALO	2	2
	GUARDANAPO	2	9
	RATO	14	7
BOLO	SUMO	4	3
	PRATO	4	2
	TIJOLO	10	13

Tabela 3. 2- Nº de respostas a cada opção, no 1º e 2º teste

## 2 - Desenvolvimento da aprendizagem das crianças

Na análise anterior, verificámos que o desenvolvimento da noção de rima se acentua, essencialmente, na deteção de rimas consoantes. Neste sentido, no presente

tópico, a análise e cruzamento de dados foca-se no desenvolvimento da noção de rimas consoantes, ou seja, consideramos como respostas corretas (nos dois testes), somente as rimas consoantes.

Na análise do desenvolvimento da noção de rima do grupo, considerámos as seguintes variáveis: sexo, idade, número de atividades desenvolvidas por cada criança, e desenvolvimento de noção de rima por cada criança nos dois testes.

No tratamento dos dados, para salvaguardar a identidade de cada elemento do grupo, associámos um número a cada criança, do número 1 ao 18, conforme se pode verificar na tabela seguinte.

crianças	idade	sexo
1	5	feminino
2	5	masculino
3	4	feminino
4	5	feminino
5	4	masculino
6	5	masculino
7	4	masculino
8	4	masculino
9	4	feminino
10	5	masculino
11	4	feminino
12	5	feminino
13	4	feminino
14	5	feminino
15	5	feminino
16	5	feminino
17	5	masculino
18	5	masculino

**Tabela 3. 3- Caracterização do grupo de crianças**

Nos gráficos seguintes (gráfico 4) podemos comparar o desempenho do grupo, no 2º teste, com as variáveis idade e sexo. Como naturalmente esperado, o desenvolvimento da noção de rima, é influenciado pela idade, ou seja, as crianças mais velhas têm melhores resultados. No que diz respeito ao sexo, podemos verificar que as meninas apresentam melhores resultados do que os meninos. O número de meninas cujas respostas apresenta uma variação positiva é o dobro do dos meninos. Relativamente à evolução nula, apenas se verifica numa menina, enquanto que tem o

valor de 3, para os meninos. Quanto à evolução negativa, verifica-se uma ocorrência para cada um dos sexos.

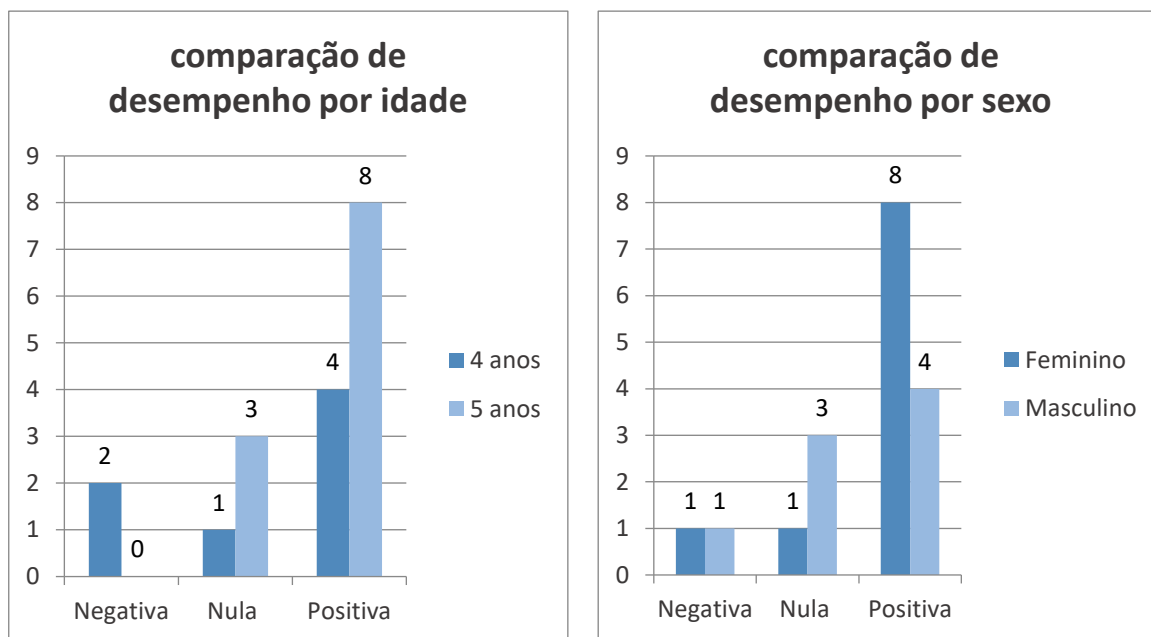


Gráfico 3.4 - Comparação de desempenho por idade e sexo

Como o grupo tem mais crianças do sexo feminino do que do masculino, poderíamos considerar que fosse natural a probabilidade de apresentarem melhores resultados. Assim sendo, realizámos a *frequência relativa* e, como podemos observar na tabela 4, em 100%, a variação positiva do sexo feminino foi 80% e, do sexo masculino foi de 50%.

sexo	Variação			total
	negativa	nula	positiva	
Feminino	1	1	8	10
Masculino	1	3	4	8
Feminino	10,0%	10,0%	80,0%	100%
Masculino	12,5%	37,5%	50,0%	100%

Tabela 3.4 - Frequência relativa (variável sexo)

Achámos pertinente, também, analisar individualmente os resultados dos dois testes (gráfico 5).

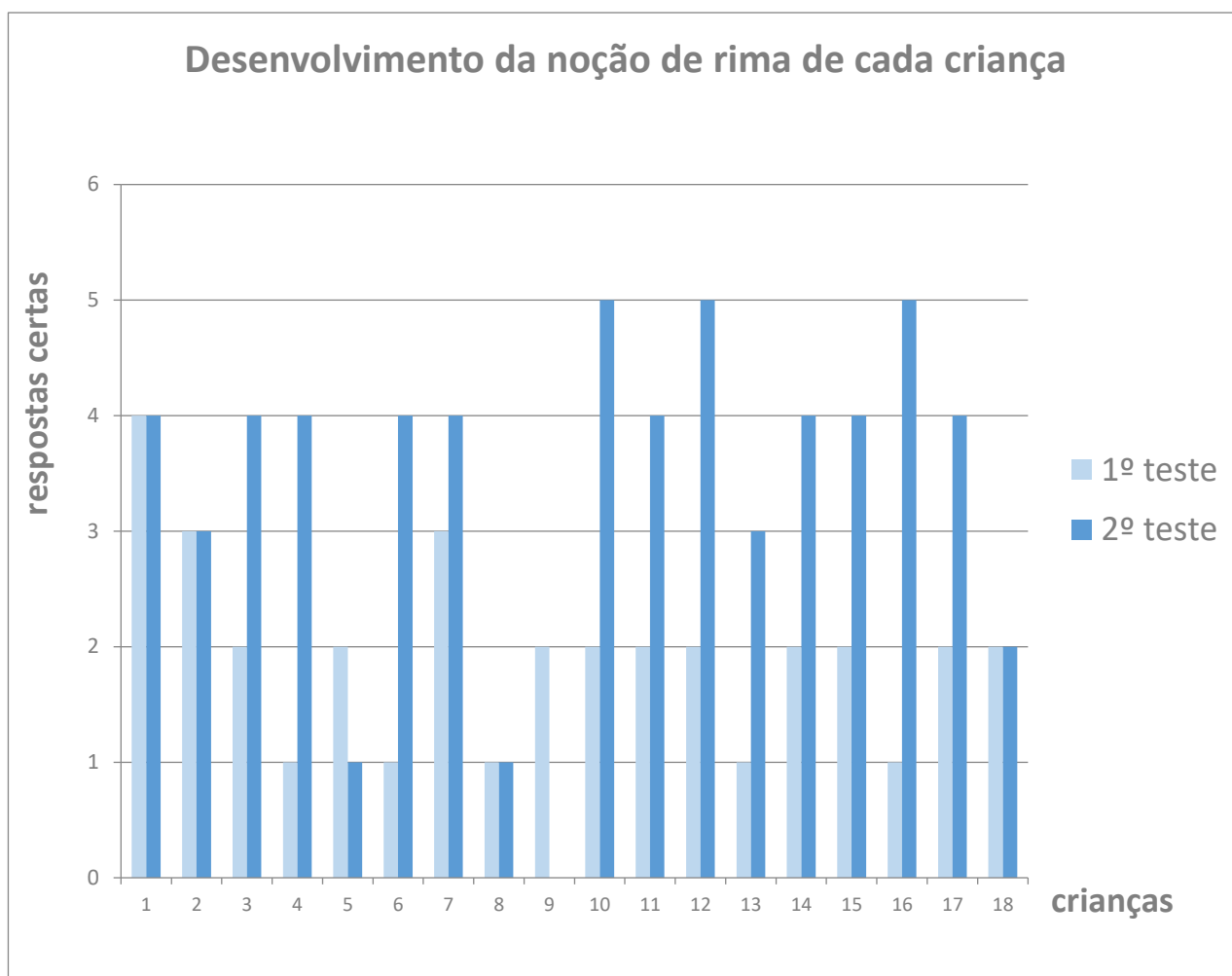


Gráfico 3.5 - Desenvolvimento da noção de rima de cada criança

As crianças nº 1, 2, 8 e 18 acertaram no mesmo número de rimas nos dois testes. No 2º teste, a criança nº 9 não acertou em nenhuma rima e a criança 5 acertou menos uma rima que no 1º teste. Podemos assim verificar que duas crianças tiveram uma variação negativa. As restantes doze crianças tiveram uma variação positiva, ou seja, melhoraram a noção de rima. Analisando o gráfico 6, podemos rapidamente inferir que mais de metade do grupo melhorou a sua noção de rima.

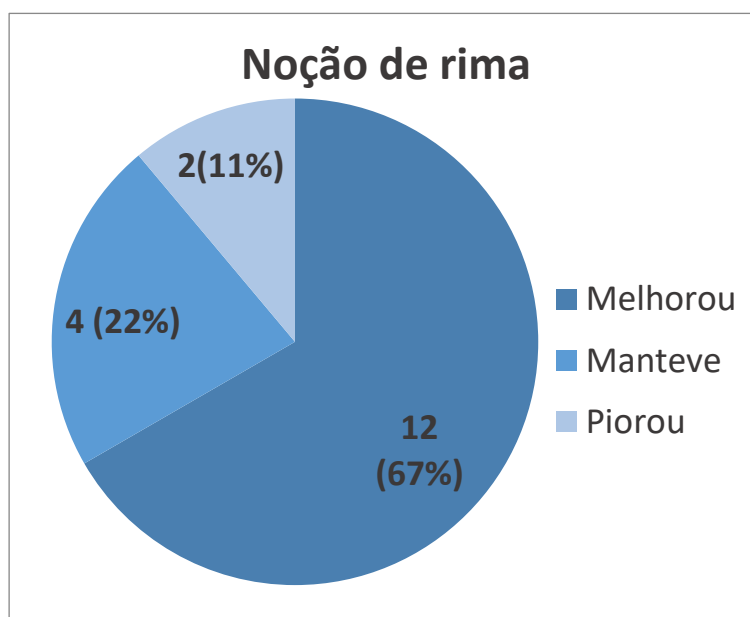


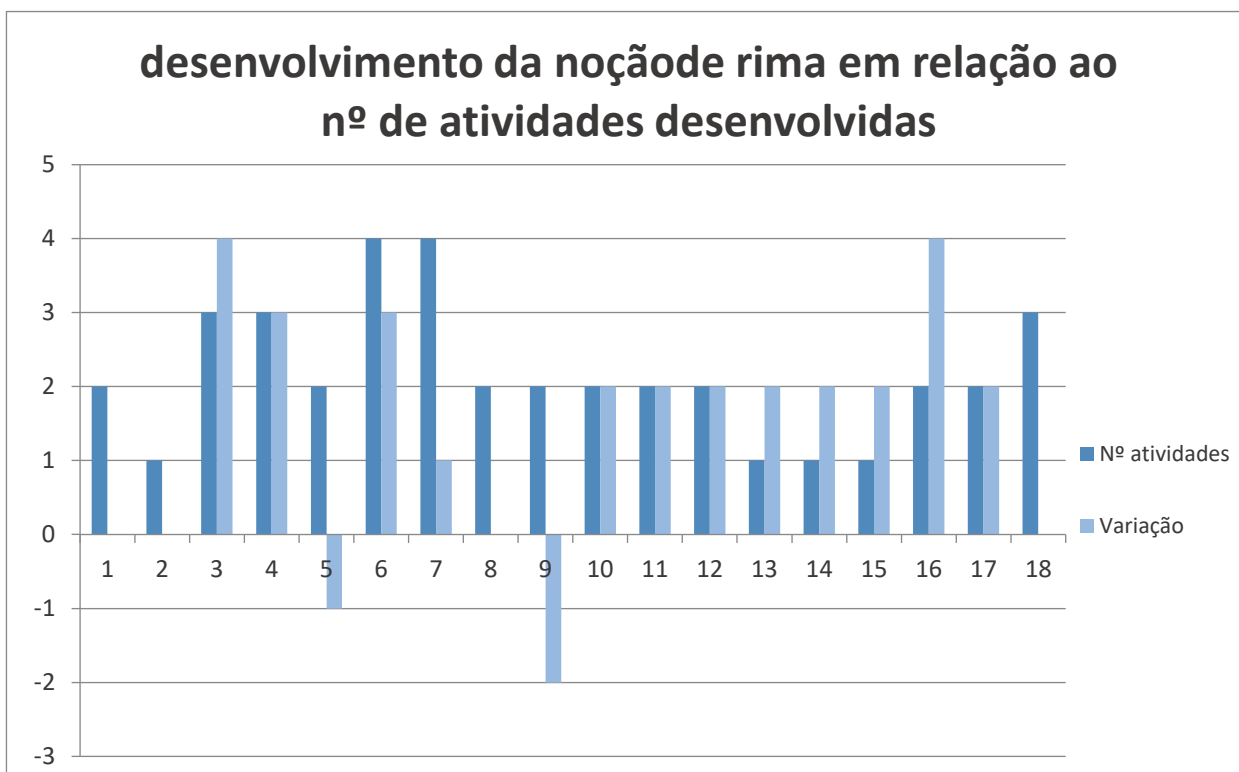
Gráfico 3. 6 - Desenvolvimento da noção de rima no final da investigação

Ao longo desta investigação, foram realizadas várias atividades, que podemos dividir em atividades de grande grupo e pequeno grupo.

As histórias, lengalengas e as canções são atividades que desenvolvemos no tapete, em grande grupo e, todas as crianças participaram.

Em pequenos grupos, as crianças brincaram com o jogo das rimas (cartões); o jogo dos cubos grandes; o jogo dos cubos pequenos; e com o dominó das rimas. As atividades foram realizadas no recreio, na zona do tapete, e nas mesas da sala. Contrariamente às atividades de grande grupo, estas não foram realizadas por todas as crianças, devido ao fator tempo.

Achámos pertinente perceber se o número de atividades desenvolvidas, em pequenos grupos, influencia o desempenho das crianças. No gráfico que se segue, podemos avaliar o número de atividades desenvolvidas por cada criança e a correspondente variação.



**Gráfico 3.7 - Desenvolvimento da noção de rima em relação ao nº de atividades realizadas**

A maioria das crianças que tiveram uma variação nula (que acertaram o mesmo número de rimas nos dois testes), ou negativa (que acertaram menos rimas no 2º teste), só realizou uma ou duas atividades, excetuando a criança nº 18, que, embora tenha realizado três atividades, apresenta uma variação nula.

Comparando as crianças que desenvolveram mais atividades em pequenos grupos (3 ou 4 atividades), com o seu desempenho na deteção de rimas, podemos verificar que quem teve a variação positiva mais elevada (à exceção da criança 16), também realizou mais atividades, nomeadamente, as crianças 3, 4 e 6. Assim sendo, na maioria dos casos, quem concretizou mais atividades em pequenos grupos tem melhores resultados no 2º teste.

### **3 - Aprendizagem da noção de rima – avaliação do processo**

Como vimos no *Capítulo II – Metodologia de investigação*, uma das técnicas de investigação utilizadas foi a observação participante, ou seja, aquela em que quem investiga está presente no contexto em que a recolha de dados é realizada. Neste

sentido, consideramos importante a experiência da investigadora, bem como a partilha de reflexões, para percebermos todo o processo entre a aplicação do 1º teste e do 2º.

A primeira análise recai na aplicação dos dois testes, pois achamos pertinente as escolhas das palavras feitas pelas crianças. No 1º teste as escolhas incidiram maioritariamente na última palavra, como podemos ver na tabela 5. No 2º teste, a escolha da última palavra diminuiu, à exceção das rimas consoantes *tijolo* e *coelho*, que consideramos, respostas corretas.

		Nº de Respostas a cada opção	
		1º teste	2º teste
CAMA	ALMOFADA	2	2
	PIJAMA	3	12
	MANTA	13	4
CASA	ASA	6	14
	SALA	4	2
	JANELA	8	2
VERMELHO	CASTANHO	2	6
	AMARELO	4	1
	COELHO	12	11
SAPO	CAVALO	2	2
	GUARDANAPO	2	9
	RATO	14	7
BOLO	SUMO	4	3
	PRATO	4	2
	TIJOLO	10	13

Tabela 3. 5 - Nº de respostas a cada opção, no 1º e 2º teste

A investigadora, quando estava a aplicar o 1º teste, reparou nesta tendência e no momento, da apresentação às crianças nº 8 e nº 16, decidiu alterar a ordem das várias opções, para a palavra *bolo*. Assim sendo, a ordem ficou: *sumo* (não rima), *tijolo* (rima consoante) e *prato* (não rima), e percebeu, mudando de lugar a palavra que rima, as crianças continuaram a responder a última opção, que neste caso era a palavra *prato* (opção errada).

Outro aspeto a salientar é a realização de atividades em grande grupo, e em pequenos grupos. As crianças demonstraram grande entusiasmo tanto numas, quanto noutras, mas, na opinião da investigadora, as atividades em pequenos grupos proporcionam, o contacto e manuseio das rimas, de forma mais concreta, através dos jogos de imagens e de palavras.

Em todos os jogos, as imagens estavam “acompanhadas” da palavra, o que permitiu que algumas crianças comparassem a mancha gráfica das palavras que rimam. A criança nº 16, no dia 11 de abril de 2017, referiu que as palavras *diamante* e *elefante* rimavam; quando a investigadora perguntou porquê, a criança responde «a última letra tem de ser igual, e estas letras são iguais, por isso é». Outras crianças também fizeram referência ao facto de letras das rimas (consoantes) terem a mesma forma. Destacamos dois momentos:

- No dia 19 de abril de 2017, a criança nº 4 estava a jogar o *jogo das rimas (cartões)*, de que podemos ver um exemplo na figura 14, e quando terminou de dizer a rima - *palhaço/laço*, espantada disse: «olha, tem as letras repetidas»;



Figura 3. 8 - Exemplo de um cartão: jogo das rimas (cartões)

- No dia 24 de maio de 2017, a criança nº 10, ao jogar o *jogo dos cubos grandes* (figura 14), lançou o dado dos números (cubo azul), e saiu-lhe o número um. Posteriormente, a criança começou à procura, no cubo vermelho, da palavra que rimava, mas sem sucesso. E a criança nº 1, disse-lhe a resposta - *atum*. A criança nº 10, seguidamente, foi ver as letras da palavra *atum* para verificar se correspondiam às mesmas letras da palavra *um*.



Figura 3. 9 – Jogo: cubos grandes

Como vemos, várias crianças, em diversos momentos, começam a comparar as letras das várias palavras, e apercebem-se de que as rimas (consoantes), em algumas letras, partilham a mesma grafia. É importante salientar que a investigadora, na sua prática pedagógica, nunca fez nenhuma referência à grafia das palavras, de modo a que as crianças se concentrassem nos sons das rimas - até porque há rimas que não partilham a mesma grafia. Assim sendo, estas descobertas foram exclusivamente feitas pelas crianças. A investigadora, também não explorou, com as crianças os diferentes tipos de rimas (consoantes e toantes), nem nos aspetos da grafia, pois o tempo para a investigação era curto, e podia, de alguma forma, confundir as crianças.

Outro aspeto a salientar, é que analisando os resultados dos testes realizados pelas crianças nº 4 e 10, podemos verificar, no gráfico 6, que estas crianças pertencem ao grupo de crianças que apresentam melhores resultados; e coincidentemente são as que realizaram a comparação das letras, das palavras que rimavam.

Neste processo de aprendizagem, a investigadora, apercebeu-se que, quando as crianças não tinham, ainda, integrado o conceito de rima, respondiam com palavras do mesmo campo lexical. Na utilização dos jogos, verificámos várias vezes que a escolha das palavras recaía no mesmo campo lexical e não nas palavras que rimavam. Seguidamente, mostramos algumas escolhas das crianças, no jogo das rimas (cartões):

- rato – queijo
- diamante – anel
- girafa – leoa
- elefante – zebra

- copo – gelo
- gato – leão
- gelo – pinguim
- melão – banana

Para corroborar a ideia de que as crianças estavam a escolher palavras do mesmo campo lexical, a investigadora perguntou a uma das crianças porque é que achava que a palavra *melão* rimava com *banana*, e a mesma respondeu «porque são duas frutas». Assim sendo, podemos concluir, que quando as crianças ainda não tinham noção de rima, como estratégia, recorreram à escolha de palavras do mesmo campo lexical.

## 4 - Análise dos resultados

Neste tópico, através de uma análise interpretativa e estatística dos dados, pretendemos analisar e refletir sobre os resultados obtidos, de modo, a dar resposta às perguntas orientadoras da presente investigação.

Iremos discutir os resultados, seguindo a ordem de apresentação dos dados, anteriormente apresentados.

A primeira análise recai sobre o facto de as respostas das crianças incidirem nas rimas toantes, no *1º teste*, contrariamente ao que se verifica no *2º teste*. Como pudemos verificar, no *1º teste* a escolha das crianças incide nas rimas toantes, e no *2º teste*, nas rimas consoantes. Consideramos que esta situação pode ter acontecido, porque no *1º teste*, a criança ainda não tinha realizado atividades de desenvolvimento fonológico e, assim sendo, a criança está mais desperta para os sons vocálicos, pois estes sons são adquiridos mais precocemente, do que os consonânticos.

Como se lê em Mateus et al. (2005, p.124), as vogais são «sons produzidos com vibração das cordas vocais e sem constrictões no trato vocal», ou seja, são produzidas com grande energia; contrariamente, as consoantes são «sons produzidos com diferentes graus de constrictão que podem ocorrer em pontos diversificados do trato vocal» (Mateus et al., 2005, p.127), o que pode dificultar a identificação e/ou diferenciação por parte das crianças (cf. Mateus et al., 2005).

Colocámos, assim, a hipótese de as crianças, no *1º teste*, não terem conseguido identificar o ataque (consoantes), das sílabas finais das várias palavras, centrando a sua

atenção nas vogais, pois, como já vimos, são mais facilmente identificáveis, justificando a escolha de rimas toantes.

Após algumas atividades para o desenvolvimento fonológico, dinamizadas com todo o grupo, este melhorou consideravelmente a noção de rima e, assim, no 2º teste, já várias crianças conseguiram identificar as consoantes, o que fez com que as escolhas das crianças recaíssem, maioritariamente, nas rimas consoantes. No final do ano letivo, foi visível o desenvolvimento da noção de rima, do grupo.

Seguidamente, comparando as respostas dadas pelas crianças nos dois testes, verificámos que a escolha de respostas erradas ou de rimas toantes, no 2º teste, diminuíram. O que corrobora a ideia do aperfeiçoamento da noção de rima pelas crianças, alcançado através das atividades desenvolvidas.

Contrariamente ao esperado, no 2º teste, na palavra vermelho, a tendência de resposta foi *castanho* (opção errada), se as crianças através das atividades desenvolvidas melhoraram a sua noção de rima (desenvolvimento fonológico), porque será que aumentou, no 2º teste, a escolha da palavra *castanho*?

Tivemos de rever a literatura e percebemos que o som [ɲ], da palavra castanho, é caracterizado, no que diz respeito ao modo de articulação, como oclusiva<sup>15</sup> nasal e o som [ʎ], da palavra vermelho, relativamente ao modo de articulação é caracterizado como lateral; mas no que diz respeito ao ponto de articulação, ambos os sons são classificados como palatais<sup>16</sup> e, relativamente ao estado das cordas vocais, também ambas são categorizadas como vozeadas<sup>17</sup>. Percebemos, também, que o som [ɲ] é adquirido primeiro que o som [ʎ] e, talvez por este facto, e por serem ambas palatais, as crianças podem ainda confundir estes dois sons, e considerá-los parecidos/idênticos (cf. Mateus et al., 2005; Matzenauer & Costa, s.d.).

Relativamente à idade, os resultados das crianças mais velhas foram melhores como já esperado devido à normal maturação neurológica e fonológica. No que diz respeito ao sexo, como vimos, as meninas tiveram melhores resultados, que os meninos.

---

<sup>15</sup> A passagem do fluxo de ar no trato vocal pode ocorrer de várias formas, e consoante a sua constrição podem ser caracterizadas como oclusivas «constrição total à passagem do fluxo de ar»; fricativas «constrição parcial à passagem do ar, suficiente para provocar ruído»; laterais «constrição à passagem do fluxo do ar, obrigando o ar a passar pelos lados do dorso da língua»; vibrantes «constrição parcial que provoca vibração da língua» (Mateus et al., 2005, p.82).

<sup>16</sup> Diz respeito ao ponto de articulação das consoantes. Nas palatais, o som é produzido através da «aproximação e/ou toque do dorso da língua ao palato duro» (Mateus et al., 2005, p.81). Para mais informações sobre fonética articulatória consultar o livro *Fonética e Fonologia do Português* (Mateus et al., 2005)

<sup>17</sup> Relativamente aos sons produzidos pelas cordas vocais, podem ser caracterizados como vozeados (com vibração das cordas vocais) e não vozeados (sem vibração das cordas vocais).

Em alguns estudos analisados pela *Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência* (DGEEC, 2017) e nos resultados do *PISA 2015*,<sup>18</sup> podemos verificar que as meninas apresentam melhores resultados na área do português. Também analisando no *PORDATA*<sup>19</sup>, os alunos matriculados pela primeira vez no ensino superior, no ano de 2018, num total de 122.811 alunos, 55.214 eram do sexo masculino, e 67.597 do sexo feminino; mais uma vez, as meninas têm melhores resultados.

Neste sentido, colocamos a seguinte pergunta: será que o sexo pode influenciar o desempenho de atividades ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica? Embora alguns estudos comprovem maior sucesso das meninas, na área do português, não chegámos a nenhuma conclusão fidedigna; teríamos de realizar uma investigação relacionada com esta temática.

Relativamente à variação negativa, apresentada por duas crianças, no *2º teste*, sabemos, através da observação direta do grupo, que nenhuma criança piorou a noção de rima. Pensamos que tivemos duas crianças com resultados negativos, porque como vimos, no *1º teste*, houve uma tendência por parte de algumas crianças a escolherem como resposta a última opção; e como duas das respostas corretas no teste são a última opção, pensamos que algumas crianças responderam rimas consoantes, no *1º teste*, não por terem já alguma noção de rima, mas por responderem aleatoriamente. Assim sendo, podemos inferir que as crianças não pioraram apenas não evoluíram.

Analisando o grupo, verificamos que mais de 50% das crianças desenvolveram a noção de rima (desenvolvimento da consciência fonológica) e, assim, podemos responder afirmativamente, às perguntas orientadoras.

Comprovamos a teoria de que as crianças com 4 anos apresentam interesse por jogos de rimas, mas achamos que a curiosidade por rimas foi estimulada pela investigadora com as atividades desenvolvidas na sala de atividades. Assim sendo, colocamos a seguinte questão: será que se não tivessem sido realizadas as atividades, o interesse das crianças por rimas teria aparecido espontaneamente? (vd. p.5).

O número de atividades também influenciou o desempenho das crianças, pois as que apresentam melhores resultados, maioritariamente, participaram em três ou quatro atividades em pequenos grupos.

Nas atividades de pequeno grupo, o adulto pode dar mais apoio nas tarefas, e ter uma visão mais pormenorizada das dificuldades da criança. Concomitantemente, as

---

<sup>18</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos, consultado em: PISA (2016)

<sup>19</sup> Base de Dados Portugal Contemporâneo (s.d.).

atividades são menos dirigidas, e a criança tem mais liberdade para brincar, quer em sala de aula, quer no exterior. Nos jogos realizados, também verificámos a entreaajuda entre as crianças, de modo a poderem acertar mais rimas.

Para além, de o número de atividades, e de a realização de atividades em pequeno grupo terem contribuído para o desenvolvimento da noção de rima, houve o cuidado de selecionar materiais diversificados e apelativos, tal como defendido nas novas OCEPE (ME, 2016) (vd. pp. 23-24).

Através dos vários materiais, em Jardim de Infância podemos aliar o desenvolvimento da consciência fonológica à atividade lúdica. E, como vimos no capítulo I, o educador deve ter sempre em consideração que o brincar é a principal tarefa da criança, e é através do brincar que a criança irá adquirir aprendizagens significativas. Na nossa opinião, o interesse das crianças pelas rimas, bem como o desenvolvimento da noção de rima, aconteceu porque a investigadora teve sempre em consideração a oferta de materiais diversificados, apelativos e que promovessem a brincadeira, quer mais dirigida, quer livre.

Todos os materiais foram escolhidos e/ou concebidos pormenorizadamente, pois, para além de o objetivo principal da investigação ser o desenvolvimento de noção de rima, tivemos sempre um fio condutor, norteado pelo trabalho que estávamos a realizar, paralelamente, em sala.

Outro aspeto que consideramos muito importante foi o colocar a palavra juntamente à imagem. Não teve com objetivo levar a criança a ler a palavra, mas que pudesse associar o som à mancha gráfica (correspondência grafo-fonética) e, também que relacionasse padrões de ortografia comuns (vd. p.22). Como verificámos, tivemos crianças a proceder a estas associações, sendo estas de extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, na entrada do 1º Ciclo.

No que concerne a escolha de palavras do mesmo campo lexical, percebemos que algumas crianças utilizaram esta estratégia, quando ainda não tinham desenvolvido a noção de rima. Sendo esta estratégia, semelhante, à do estudo citado por Viana e Teixeira (2002, vd. p.6).

Por fim, o teste aplicado, no início e no fim do ano letivo, foi de extrema importância, e pensamos que foi a base desta investigação. No primeiro momento, o teste contribuiu para a investigadora saber se as crianças já tinham noção de rima e, desta forma orientar a investigação. No segundo momento, pudemos perceber qual o desenvolvimento de noção de rima de cada criança, assim como comparar os resultados

dos dois testes, de modo a conseguirmos conceber uma ideia do processo, de desenvolvimento da noção de rima por parte das crianças. Os resultados pormenorizados, de cada criança, em cada teste podem ser analisados no apêndice III.

## Conclusões

Chegando ao término da investigação e do presente relatório, podemos retirar algumas conclusões. Iniciaremos, por uma reflexão face às perguntas orientadoras da investigação:

- Será que um grupo de 4/5 anos consegue identificar rimas?
- Será possível estimular a sensibilidade à rima?

Relativamente às questões, inicialmente a primeira pergunta considerava somente as crianças com quatro anos, pois como já referido, o presente estudo era para ter sido realizado de setembro a dezembro, como estava contemplado na unidade curricular da PES, mas devido à planificação que antecede uma investigação e aos projetos que já estavam a ser implementados pela educadora cooperante na sala de atividades, a presente investigação teve de ser efetuada ao longo de todo o ano letivo, de setembro a junho. Assim, visto que o período da investigação foi alargado, tivemos de retificar a questão e, abranger as crianças que fizeram os cinco anos, entre janeiro e junho.

Verificando que as rimas integram vários textos para a infância, fez-nos sentido investigar qual a noção de rima da criança e como nós, adultos, poderíamos ajudar a criança a desenvolver a sua noção de rima.

Com a conclusão da investigação, podemos inferir que as crianças conseguem identificar rimas, na faixa etária dos quatro e cinco anos, mas que as crianças mais velhas, normalmente, têm mais facilidade nessas tarefas. Assim sendo, este resultado vai ao encontro da revisão bibliográfica realizada e apresentada em síntese no capítulo I.

A maior parte das crianças, melhorou consideravelmente, depois de realizar as atividades propostas; os progressos verificam-se principalmente entre as crianças que realizaram mais atividades em pequenos grupos. Colocamos assim, uma questão: será que o desenvolvimento da noção de rima, e o interesse das crianças por esta temática, aconteceria espontaneamente, se as crianças não tivessem contactado com os diferentes materiais didáticos que disponibilizámos ao grupo?

Na nossa opinião, os materiais diversificados que oferecemos ao longo de todo o ano letivo foram a peça chave para os resultados positivos, no desenvolvimento da noção de rima. Como podemos verificar, na apresentação dos dados, no capítulo III, mais de 50% do grupo desenvolveu a noção de rima.

Outra inferência a que chegámos é que a realização de atividades, em pequenos grupos, teve uma grande influência nos resultados positivos das crianças. Pensamos que tal se deveu não só aos materiais de qualidade que oferecemos, mas também ao apoio que é dado a cada criança, tanto pelo adulto, quanto por outras crianças. E, também, pela participação mais ativa da criança nas atividades/jogos que se realizam em pequenos grupos.

Como vimos, no capítulo I, o brincar é a atividade principal da criança e, através da mesma, a criança desenvolve-se de forma holística. Neste sentido, achamos que a criança beneficiou com as atividades em pequenos grupos, pois as mesmas despertam para o brincar livre, já que, embora os jogos numa primeira fase sejam orientados, posteriormente a criança é livre de brincar com os materiais, quando quer e onde quer (sala ou recreio).

Neste sentido, podemos concluir que os objetivos que definimos foram fundamentais para que presentemente, consigamos responder às questões orientadoras do presente relatório, e de uma forma positiva.

Ao longo desta investigação, surgiram-nos algumas questões, que podem vir a ser ponto de partida para novas investigações:

- será que educadores(as) de infância, bem como outros profissionais ligados à educação têm a real noção da importância de trabalhar o desenvolvimento da noção de rima, na educação pré-escolar?
- será que o sexo feminino tem, maioritariamente, melhores resultados em atividades de desenvolvimento fonológico, na educação pré-escolar?
- será que as crianças que apresentaram melhores resultados quanto à noção de rima, também terão mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita?

Como sabemos, em educação o educador deve dar grande importância ao processo e não somente aos resultados. E é neste sentido, que surge mais uma questão: como é que a criança desenvolve a noção de rima (como aprende)? Como vimos, no capítulo III, uma das estratégias de algumas crianças, quando ainda não tinham desenvolvido a noção de rima, era recorrer ao campo lexical para escolherem as palavras que rimavam.

Com o término desta investigação, foi-nos possível verificar que poderíamos ter concretizado algumas atividades, de forma diferente. Assim sendo, a estagiária, na sua

prática, como auxiliar de ação educativa, teve a oportunidade de repetir o estudo, e aplicar algumas melhorias, que mencionaremos, seguidamente:

- colocar no teste mais rimas para as crianças descobrirem, no mínimo dez palavras (em vez das cinco, como utilizado no teste aplicado no presente estudo);
- nas opções de resposta, ter somente uma rima toante, uma rima consoante, uma resposta errada, e uma única palavra do mesmo campo lexical (assim sendo, dar quatro possibilidades de resposta, e cada palavra somente com uma das características referidas. Por exemplo, se a palavra é rima toante, não pode ser do mesmo campo lexical, ou seja, não pode haver ambiguidades na escolha feita pelas crianças);
- antes de aplicar, cada um dos testes, questionar se a criança sabe o que são rimas, e registar as suas respostas. Posteriormente, avaliar as respostas das crianças com o desenvolvimento da noção de rima, de cada criança;
- nos instrumentos de recolha de dados, para além de realizar notas de campo, efetuar também um diário de campo e gravações audiovisuais, de modo, a registar a informação de uma forma mais organizada;

Relativamente às limitações do estudo, podemos fazer referência à difícil gestão de tempo, bem como à dificuldade em executar as atividades, no âmbito da prática de ensino supervisionado. A nossa investigação teve de se adequar às necessidades do grupo, e aos projetos que estavam simultaneamente a decorrer na sala de atividades. Assim sendo, muitas vezes não conseguimos realizar as atividades que tínhamos planeado e, no tempo definido pela estagiária, no início da PES.

Nesta investigação, gostaríamos de ter desenvolvido todas as atividades com todas as crianças, o que não foi possível pelos motivos anteriormente referidos.

Relativamente à revisão bibliográfica, não encontramos estudos recentes e, por investigadores portugueses, no que diz respeito ao desenvolvimento da noção de rima, o que pode ter sido uma limitação ao estudo. Também tivemos dificuldade em encontrar estudos semelhantes, o que, por um lado, pode ter limitado a nossa investigação, mas que, por outro lado, ressalta a importância do presente estudo.

Ainda no tocante à revisão bibliográfica verificámos já no decorrer da análise de dados, que teria sido pertinente alargar a revisão da literatura no âmbito da fonética e da

consciência fonológica, pois, inicialmente tínhamos traçado um caminho, mas os resultados da investigação levaram-nos para outro. Como nos disse o poeta António Machado «caminhante no hay caminho, se hace caminho al andar».

Relativamente aos contributos do presente relatório para a estagiária, podemos enumerar alguns tanto ao nível pessoal, quanto profissional.

Ao nível pessoal, a maior aprendizagem foi que é através do erro que obtemos as aprendizagens mais significativas. E também que é impossível tentar ser-se perfeito, pois nenhum ser humano o é. Por fim, embora apareçam muitos obstáculos no caminho, com resiliência e dedicação tudo é possível.

No que diz respeito, ao desenvolvimento profissional, a presente investigação proporcionou riquíssimas aprendizagens, tais como:

- flexibilidade entre a planificação e a prática na sala;
- sair da zona de conforto, pois a educação de infância abrange variadíssimas áreas, como a psicologia, a sociologia, a música, as ciências da linguagem, entre outras, e, o educador não pode trabalhar somente as áreas de que gosta; tem de planificar a sua prática consoante as necessidades do grupo. E também realizar investigação em áreas que não se identifica ou que tem mais dificuldades, tal como aconteceu no presente relatório com a escolha do tema a trabalhar;
- pedir ajuda a vários profissionais, pois só assim se consegue ir mais longe e, oferecer qualidade de educação à criança.

Por fim, terminamos o presente relatório com uma frase de Fernando Pessoa, que faz uma analogia, a todo o percurso académico realizado pela estudante, e que pode ser fonte de inspiração a outros investigadores para que nunca desistam, independentemente dos obstáculos.

«Pedras no caminho? Guardo todas; um dia vou construir um castelo».

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios edições.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Ballestros, X. (2002). *O Coelho Branco*. (A. Honrado, Trad.) Matosinhos: Kalandraka.
- Base de Dados Portugal Contemporâneo. (s.d.). *PORDATA*. (PORDATA, Editor). Acedido a 22 de julho de 2019, em:  
<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+pela+1.%c2%aa+vez+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1047>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, V. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado.
- Christie, J. (1997). Literacia - contextos lúdicos enriquecidos. In C. Neto, *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.
- Coelho, J. (1978). *Dicionário de Literatura* (3ª ed., Vol. V). Porto: Figueirinhas.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos* (8ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, M. (1992). *Um continente poético esquecido - as rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Courela. (2013). *O Capitão Miau Miau*. Queluz de Baixo: Soregra Editores.
- Courela, J. (2017). *Zé Maria Catatua* (3ª ed.). Queluz de Baixo: Soregra Editores.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*, pp. 355-379.

- Cunha, C., & Cintra, L. (2002). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, Lda.
- DGEEC. (2017). *Resultados escolares por disciplina 3.º Ciclo - Ensino Público Ano letivo 2014/2015*. DGEEC.
- Dicionário Priberam. (s.d.). *Dicionário Priberam*. Obtido em 20 de 08 de 2019, de <https://dicionario.priberam.org/rima>
- Donaldson, J. (2014). *O Grufalão*. (M. d. Peres, Trad.). Lisboa: Jacarandá.
- Donaldson, J. (2016). *A Filha do Grufalão*. Lisboa: Jacarandá.
- Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freitas, M., & Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra, Lda.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 45-46.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludus: o jogo como elemento de cultura* (2ª ed.). São Paulo: Edições Perspectiva.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar - Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologias da recolha de dados - fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância, manual de atividades*. Porto: Edições Asa.

- Lourenço, A., & Andrade, A. (2015). *Educar para a Diversidade e Desenvolver a Consciência Fonológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 31-34.
- Mateus, M., Falé, I., & Freitas, M. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matzanauer, C., & Costa, T. (s.d.). *Aquisição da fonologia em língua*. Obtido em 10 de 08 de 2019, de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/160-3-809-1-10-20170926%20(2).pdf
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral (DGE).
- Morais, J. (1997). *A arte de ler - psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, V., & Pimenta, H. (2012). *Gramática do português - 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Edições.
- PISA. (2016). *PISA 2015 - Portugal: Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática* (Vol. I). Lisboa.
- Rebelo, A., & Vital, A. (2006). *Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: construção e validação de um folheto informativo*. (Ed. 2), Revista Essa. (pp. 69-98). Edições Colibri.
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica* (2ª ed.). Viseu: PsicoSoma.
- Santos, J. (1991). *Monografia: o lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil*. Acedido a 9 de maio de 2019, em:

[https://www.academia.edu/32335483/MONOGRAFIA\\_O\\_L%3%9ADICO\\_JOGOS\\_BRINQUEDOS\\_E\\_BRINCADEIRAS\\_NA\\_CONSTRU%3%87%3%83O\\_DO\\_PROCESSO\\_DE\\_APRENDIZAGEM\\_NA\\_EDUCA%3%87%3%83O\\_INFANTIL](https://www.academia.edu/32335483/MONOGRAFIA_O_L%3%9ADICO_JOGOS_BRINQUEDOS_E_BRINCADEIRAS_NA_CONSTRU%3%87%3%83O_DO_PROCESSO_DE_APRENDIZAGEM_NA_EDUCA%3%87%3%83O_INFANTIL).

- Shaw, H. (1982). *Dicionário de termos literários*. Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, A. (1997). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. *Análise Psicológica*, XV. (pp. 283-303).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L., Carvalho, J., & Completo, D. (2013). *O som das lengalengas* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve.
- Sousa, M., & Batista, C. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5ª ed.). Lisboa: Factor.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura - construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Promovendo a competência leitora. (pp. 1-10). Lisboa.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

## **Legislação consultada:**

Diário da Republica, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo (Versão nova Consolidada - 30/08/2005).

Diário da Republica, Lei nº 3/97 de 10 de fevereiro, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

## **Apêndices**

## **Apêndice I – Histórias trabalhadas na sala de atividades**

## 1ª história - *A casa da Mosca Fosca*

**Autor:** Eva Mejuto

**Ilustrador:** Sergio Mora

**Sinopse:** É uma adaptação feita a partir de um conto popular russo, e as suas diferentes personagens remetem-nos para um jogo de números, rimas e repetições, sendo estas próprias da tradição oral. É um conto que apresenta vários animais com personalidade própria e repletos de humor e que nos convidam a um jogo fonético. Um conto de ler e contar, crescendo a intensidade ao passar das páginas para se chegar ao final.



Figura 2. 10 - Capa do livro "Mosca Fosca"

## 2ª história – O Grufalão

**Autor:** Julia Donaldson

**Ilustrador:** Axel Scheffler

**Sinopse:** É uma história que joga engenhosamente com os medos de uma criança, mas mostra também que o mais ameaçador dos monstros não é tão assustador como parece. É um conto criativo e divertido, simples na sua execução, sendo já um clássico infantil. Foi eleito a história de embalar preferida da Grã-Bretanha.

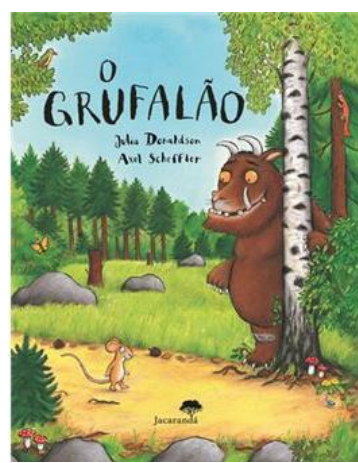


Figura 2. 11 - Capa do livro "O Grufalão"

### 3ª história- A filha do Grufalão

**Autor:** Julia Donaldson

**Ilustrador:** Axel Scheffler

**Sinopse:** É um conto que relata a história da aventura da filha do Grufalão que, ao ignorar as advertências do seu pai, num dia de neve e vento, atravessa o bosque escuro e ramoso para conhecer o Rato Grande e Mau. Acaba por se arrepender pois encontra uma cobra, uma coruja e uma raposa, mas não encontra o imaginário rato. Ele não existe verdadeiramente? Ou será que existe?



Figura 2. 12 - Capa do livro "A filha do Grufalão"

### 4ª história – O Coelho Branco

**Autor:** Xosé Ballesteros

**Ilustrador:** Óscar Villán

**Sinopse:** Este conto relata a história de um coelho que foi à horta para buscar couves e, quando voltou para casa, encontrou-a invadida por uma cabra. Demonstra que o tamanho não conta, pois é uma formiga que o ajuda a reaver a casa: «És pequenina, mas muito valente!» É assim que a criança pretende ser, superando o seu sentimento de impotência face às exigências dos adultos. É bem explícito o jogo de rimas.

A estagiária, recorrendo à história *O Coelho Branco*, na versão de Xosé Ballesteros, construiu um livro com personagens feitas de feltro, de modo a despertar a curiosidade da criança, para ouvir e participar na história (figura 6).

A escolha e leitura da história foi realizada, nas semanas de comemoração da época festiva – Páscoa. Neste sentido, aliando o tema que estava a ser trabalho na sala de atividades, a estagiária deu um final diferente à Cabra Cabrês. Nesta nova versão, a Cabra percebe que teve uma atitude errada e volta para pedir desculpa, trazendo para todos, ovinhos da páscoa.



Figura 2. 13 - História "O Coelho Branco" em feltro

### 5ª história – Capitão Miau Miau

**Autor:** Jorge Courela

**Ilustrador:** Ana Fonseca

**Sinopse:** É um conto que nos transporta numa viagem de descoberta e realização de sonhos, apresentando ao público três heróis que mostram o Corpo, a Alma e o Espírito. O Capitão Miau Miau, o Gato Sapato e a Gata Felícia, ao aventurarem-se em direção à Fonte dos Desejos, aceitaram pôr os seus sonhos em movimento e acreditaram vir a descobrir uns peixes diferentes de todos os que já tinham visto, os Peixes Dourados. Para concretizar aquilo em que acreditam, têm de ter um espírito solto, sábio e mágico. Alimentaram-se para se prepararem para uma noite de repouso em que os sonhos despertaram a vontade de chegar à Ilha Misteriosa onde haveria a fonte secreta.



Figura2. 14 - Capa do livro "Capitão Miau Miau"

Para além de a história conter uma narrativa repleta de rimas, a escolha desta história ocorreu porque o autor do livro realizou uma visita à escola e neste sentido, a estagiária teve a preocupação de realizar um fio condutor entre o projeto das rimas e as atividades desenvolvidas na sala e na escola.

### 6ª história – Zé Maria Catatua

**Autor:** Jorge Courela

**Ilustrador:** Vasco Gargalo

**Sinopse:** As aves da vivenda das gaiolas douradas não sabiam que viviam numa gaiola aberta para as várias e inesperadas experiências que quisessem ter, mas um belo dia o cão Bernardo, animal muito viajado, assume o papel de despertá-las da monotonia em que viviam. No momento oportuno, o universo põe do nosso lado alguém que nos faça aceitar quem somos, impulsionando-nos a avançar, porque o mundo é uma gaiola de porta aberta que não necessitamos de abandonar para sermos livres.

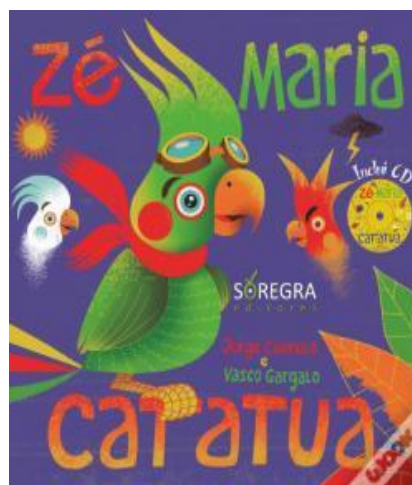


Figura 2. 15 - Capa do livro "Zé Maria Catatua"

Como vimos anteriormente, o autor deste livro realizou uma visita à escola e, neste sentido, para além desta narrativa conter variadíssimas rimas, a estagiária teve o cuidado de realizar um fio condutor, entre o projeto das rimas e as atividades desenvolvidas na sala e, na escola.

## **Apêndice II - Bateria de avaliação (teste 1 e 2)**

# Bateria de avaliação

Nome da criança \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

		1º teste	2º teste
		Novembro 2016	Junho 2017
<b>cama</b>	almofada		
	pijama		
	manta		
<b>casa</b>	asa		
	sala		
	janela		
<b>vermelho</b>	castanho		
	amarelo		
	coelho		
<b>sapo</b>	cavalo		
	guardanapo		
	rato		
<b>bolo</b>	sumo		
	prato		
	tijolo		

### **Apêndice III – Respostas de cada criança nos dois testes**

## Respostas de cada criança nos dois testes

Legenda letras	
E	resposta errada
T	rima toante
C	rima consoante

Legenda números	
1	cama
2	casa
3	vermelho
4	sapo
5	bolo

criança 1						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1			x			x
2			x			x
3			x			x
4			x		x	
5	x					x

criança 2						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1			x			x
2	x				x	
3			x			x
4		x				x
5			x	x		

criança 3						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x			x	
2	x					x
3	x					x
4		x				x
5	x					x

criança 4						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2	x					x
3		x		x		
4		x				x
5			x			x

criança 5						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1	x				x	
2	x			x		
3			x		x	
4		x				x
5			x	x		

criança 6						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2	x					x
3		x		x		
4		x				x
5			x			x

criança 7						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2			x			x
3			x	x		
4		x				x
5			x			x

criança 8						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x			x	
2	x			x		
3			x			x
4		x			x	
5	x			x		

criança 9						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1			x	x		
2	x				x	
3			x	x		
4		x			x	
5	x			x		

criança 10						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2			x			x
3			x			x
4		x			x	
5	x					x

criança 11						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2		x				x
3			x			x
4		x			x	
5			x			x

criança 12						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2		x				x
3			x			x
4		x			x	
5			x			x

criança 13						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x		x		
2			x			x
3		x				x
4		x			x	
5	x					x

criança 14						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2			x			x
3			x	x		
4		x				x
5	x					x

criança 15						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x			x	
2		x				x
3		x				x
4			x			x
5			x			x

criança 16						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2	x					x
3			x			x
4		x				x
5	x					x

criança 17						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1		x				x
2		x				x
3			x			x
4		x			x	
5			x			x

criança 18						
	1º teste			2º teste		
	E	T	C	E	T	C
1	x					x
2			x			x
3	x			x		
4		x			x	
5			x	x		

## **Anexos**

## **Anexo I – Lengalengas e trava-línguas**

## **Primavera**

Autoria anónima

Tenho uma prima que é a Vera,

Que gosta muito de primavera.

E a Vera

Quando chega a primavera

Diz a toda a gente:

Chegou a Primavera!

## **Lengalenga da Castanha**

Autoria anónima

A castanha é castanha

Descasca a castanha bem descascadinha

Dentro da casca castanha

Há uma casca castanha clarinha.

## **Lengalenga dos números**

Autoria anónima

Um, nenhum

Dois, depois

Três, chinês

Quatro, rato

Cinco, pinto

Seis anéis

Sete, mete

Oito, biscoito

Nove, chove

Dez, chimpanzés

## **Carnaval**

Autoria anónima

Os três palhacinhos,  
Cantando lá vão,  
Pela estrada fora,  
Até ao portão.

Batem ao portão,  
Pois querem entrar,  
Sai de lá o cão  
Começa a ladrar.

Au-au faz o cão,  
Miau faz o gato,  
Piu-piu faz o pardal,  
Quá-quá faz o pato.

Os três palhacinhos  
Não querem fazer mal,  
Só querem brincar  
Pois é carnaval.

## **O tempo**

Autoria anónima

O tempo pergunta ao tempo  
Quento tempo o tempo tem.  
O tempo responde ao tempo  
Que o tempo tem tanto tempo  
Quento tempo o tempo tem.

## **Rima da bruxa Carlota Barbosa**

Autoria: Maria Brito

Carlota Barbosa  
É bruxa medrosa!  
Salvou o gato Espinosa  
E assim ficou corajosa!

## **Lengalenga do copo copo gericopo**

Autoria anónima

Copo copo gericopo  
Gericopo copo cá  
Quem não disser três vezes  
Copo copo gericopo,  
Gericopo cá  
Por este copo não beberá.  
Copo copo gericopo  
Gericopo copo cá

## **Lagarto Pintado**

Autoria anónima

Lagarto pintado  
Quem te pintou,  
Foi uma velha  
Que aqui passou.

No tempo da eira  
Fazia poeira  
Puxa lagarto  
Por esta orelha.

## **Viva o Carnaval**

Autora: Maria Brito

Viva o carnaval  
Divertido por sinal  
E que tal, e que tal

No carnaval, não faças mal

Dançar é o sinal  
Para brincar ao carnaval

Al, al, al al al

Al, al, al al al

Al, al, al al al

## **Sabiá**

Autoria anónima

Sabias que a mãe do sabiá

Não sabia

Que o sabiá

Sabia assobiar.

## **Rato**

Autoria anónima

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.

## **A aranha e a rã**

Autoria anónima

A aranha arranha a rã.

A rã arranha a aranha.

Nem a aranha arranha a rã,

Nem a rã arranha a aranha.

## **Um, dois, três, as perninhas à chinês**

Adaptação: Graciana Dores

Um, dois, três as perninhas à chinês

Quem não está sentado

Não é bom português

Não sabe tocar piano

Nem sequer falar francês

Um, dois, três as perninhas à chinês

Bracinhos à português

Olhinhos á japonês

Ouvidinhos bem limpinhos  
E a boquinha bem fechada  
Um, dois, três as perninhas à chinês

## **Anexo II – Canções**

### **Canção da castanha**

Autoria anónima

1 2 3 castanhas

Eu te vou dar

1 2 3 castanhas

para brincar

castanhas quentinhas

no lume a estalar

nós vamos assá-las

até nos fartar

### **Pó de estrelas (Natal)**

Autoria: Maria de Vasconcelos

Brilha uma nova estrela

Fica o mundo iluminado

Pelos céus o pai natal

Vem num treno, vem carregado

De presentes para os meninos

Que se portam muito bem

E trás prendas e trás mimos

P'ra os marotos também

Porque é Natal

Nasce um menino encantado

E ao chegar uma criança

o mundo é abençoado

É Natal

Vamos fazer rir de alegria

porque é tempo de amar e sonhar

de brincar, partilhar  
e oferecer sem contar, magia

Tocam sinos nas igrejas  
Soam guizos pelo ar  
Há anjinhos lá nos céus  
E duendes a ajudar  
Vão deitando pó de estrelas  
P'ra enfeitar os corações  
E sussurram melodias  
De bonitas canções

Porque é Natal  
Nasce um menino encantado  
E ao chegar uma criança  
o mundo é abençoado

É Natal  
Vamos fazer rir de alegria  
porque é tempo de amar e sonhar  
de brincar, partilhar  
e oferecer sem contar, magia

É Natal  
Vamos fazer rir de alegria  
porque é tempo de amar e sonhar  
de brincar, partilhar  
e oferecer sem contar, magia.

## **Natal Africano**

Autoria anónima

Logo que nasceu

Jesus acampou

E à luz das estrelas

Uma voz soou (sussurrou)

Uaaa... Uaaa...

Maria a Senhora

Logo o embalou (aconchegou)

E à luz das estrelas

Uma voz soou (sussurrou)

Uaaa... Uaaa...

Logo que nasceu

Jesus acampou

E à luz das estrelas

Uma voz sussurrou

Uaaa... Uaaa... Uaaa.

## **12 MESES**

Autoria: Maria de Vasconcelos

São 12 meses do ano, vou cantá-los com orgulho

Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho

Porque sei a ordem certa, Agosto, Setembro, Outubro

Novembro e Dezembro, a cantar tudo eu descobro

Janeiro é o primeiro mês do ano novo a começar

Em Fevereiro há carnaval, mascarados a brincar

Em Março o dia do pai e a Primavera vai chegar

Em Abril águas mil e a Páscoa a celebrar

São 12 meses do ano, vou cantá-los com orgulho  
Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho  
Porque sei a ordem certa, Agosto, Setembro, Outubro  
Novembro e Dezembro, a cantar tudo eu descobro

Maio é o mês da Mãe e também o mês das flores  
Em Junho começa o verão e há santos populares  
Julho e Agosto viva as férias e é a brincar, brincar, brincar  
Setembro regresso à escola e o Outono a começar

São 12 meses do ano, vou cantá-los com orgulho  
Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho  
Porque sei a ordem certa, Agosto, Setembro, Outubro  
Novembro e Dezembro, a cantar tudo eu descobro

Em Outubro caem as folhas e as bruxas fazem a festa  
Em Novembro o São Martinho, castanhas quentes e boas

Em Dezembro é o Natal, são mil luzes a brilhar

E demos a volta ao ano, 12 meses a rodas

São 12 meses do ano, vou cantá-los com orgulho  
Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio, Junho, Julho  
Porque sei a ordem certa, Agosto, Setembro, Outubro  
Novembro e Dezembro, a cantar tudo eu descobro

## **Mãe, gosto muito de ti**

Autoria anónima

Gosto de ti mãe,  
Quando me olhas com carinho,  
Quando sinto o teu perfume,  
Quando me dás um beijinho.

Gosto de ti mãe,  
Quando me olhas com carinho,  
Quando sinto o teu perfume,  
Quando me dás um beijinho.

Gosto de ti quando,  
Te sentas comigo a brincar,  
E esqueces por momentos,  
Que tens que fazer no jantar.

Gosto d ti quando olhas,  
Com orgulho o meu desenho,  
E sabes que nos meus rabiscos,  
Eu pus todo o meu empenho.

Gosto quando passeamos,  
De mãos dadas pelo o jardim,  
E me dizes ao ouvido,  
Que gostas muito de mim.

Gosto quando à noitinha,  
Tens mais uma história para contar,  
E a tua voz serena,

Me adormece e faz sonhar.

Mãe, sei que estás aqui,  
E dás segurança ao meu mundo,  
Pois mesmo sendo pequeno,  
Sei que não há Amor mais profundo!

### **A minha primeira carta**

Autoria anónima

Dia 30 de Janeiro, Aldeia do Chafariz

Querida amiga Mariana, espero que estejas feliz  
Como sei que tens saudades, decidi-me, e cá me atrevo  
A escrever-te hoje uma carta, que é a primeira que escrevo.

Aqui na aldeia está frio, parece que vai nevar  
Todos perguntam por ti, se estás bem, se vais voltar  
Depois de escrever a carta, tenho de ir ao mealheiro  
Para comprar um envelope, e um selo para o estrangeiro

Esta carta vai voar, vai andar de avião  
Quase meia volta ao mundo, e saiu da minha mão  
Lambo o selo e o envelope, escrevo os nomes e as moradas  
Vejo os códigos postais, as coisas que estão controladas

Imagino a tua cara, quando fores ainda com sono  
Ver a caixa do correio, e vires que a carta tem dono  
É para ti, escrevi-a eu, já sabes bem certamente  
Se o destinatário és tu, quem seria o remetente?

Fico à espera de resposta, a esta minha iniciativa  
Conto receber em breve, a tua alegre missiva  
Até lá, toma um abraço que este papel transportou  
P.S.- Já descobriste, afinal quem é que sou eu?

### **O mundo passa a correr**

Autoria anónima

Nesta janela a que eu espreito, o mundo passa a correr  
Árvores, pontes chaminés, e eu aqui sem perceber  
Sou eu que vou de viagem, mas estou parado  
E o resto do mundo é que anda pouco ou nada sossegado

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Nesta janela a que eu espreito, o mundo passa a correr  
Árvores, pontes chaminés, e eu aqui sem perceber  
Sou eu que vou de viagem, mas estou parado  
E o resto do mundo é que anda pouco ou nada sossegado

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Saio e estou noutra cidade, digo adeus ao revisor  
Deixo para trás a estação que vive a todo o vapor  
Oiço ao longe o outro comboio, fico a pensar que talvez

Tudo o que eu vejo parado vá viajar outra vez

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Nesta janela a que eu espreito, o mundo passa a correr

Árvores, pontes chaminés, e eu aqui sem perceber

Oiço ao longe o outro comboio, fico a pensar que talvez

Tudo o que eu vejo parado vá viajar outra vez

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

Bararui ru ru ru ru ru, bararui ru ru ru ru

### **7 Dias 7 Notas 7 Cores**

Autoria: Maria de Vasconcelos

Há 7 dias na semana e 7 são as notas musicais.

E mais 7 são as cores do arco-íris vamos lá cantá-las pois não são de todo iguais.

Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, na escola são os dias para aprender

Sábado e domingo são fim-de-semana, descansar e brincar tudo o que eu quiser

Há 7 dias na semana e 7 são as notas musicais.

E mais 7 são as cores do arco-íris vamos lá cantá-las pois não são de todo iguais.

Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si as notas que cantamos em qualquer canção

Todas misturadas vão dar melodias, ora vamos lá cantá-las com precisão.

Há 7 dias na semana e 7 são as notas musicais.

E mais 7 são as cores do arco-íris vamos lá cantá-las pois não são de todo iguais.

Vermelho alaranjado e amarelo, verde, azul. Anil, e violeta para acabar

V-A-A V-A-A-V as letras certas para ajudar

Vermelho alaranjado e amarelo, verde, azul. Anil, e violeta para acabar

V-A-A V-A-A-V assim é mais fácil de lembrar.

Há 7 dias na semana e 7 são as notas musicais.

E mais 7 são as cores do arco-íris vamos lá cantá-las pois não são de todo iguais.

### **Canção da Galinha Maria**

Autoria anónima

Todos temos uma amiga

Que é especial

Mora na nossa garganta

E não temos outra igual.

Se gritamos muito alto

Ou falamos sem parar

A nossa amiga voz

Nós podemos magoar.

Mas agora aprendi

E vou cuidar bem de ti

Vou ter muito cuidado

E tratar-te com amor.

Quando está barulho  
Vou por o dedo no ar  
Pois se falar muito alto  
Sem voz eu vou ficar.

Se eu estiver constipado  
Sei que a voz vai notar  
Não vou beber nada gelado  
E vou deixá-la descansar.

Mas agora aprendi  
E vou cuidar bem de ti  
Vou ter muito cuidado  
E tratar-te com amor