UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ANA PAULA BARROS LAMEU SOARES

RIMANDO E APRENDENDO: A CONTRIBUIÇÃO DE JOGOS COM RIMAS PARA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

João Pessoa – PB
2026

ANA PAULA BARROS LAMEU SOARES

RIMANDO E APRENDENDO: A CONTRIBUIÇÃO DE JOGOS COM RIMAS PARA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Dr. Ildo Salvino de Lira.

JOÃO PESSOA- PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676r Soares, Ana Paula Barros Lameu.
Rimando e aprendendo: a contribuição de jogos com rimas para a consciência fonológica / Ana Paula Barros Lameu Soares. - João Pessoa, 2026.
71 f. : il.

Orientação: Ildo Salvino de Lira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Consciência fonológica. 3. Rimas. 4. Jogos didáticos. I. Lira, Ildo Salvino de. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

ANA PAULA BARROS LAMEU SOARES

RIMANDO E APRENDENDO: A CONTRIBUIÇÃO DE JOGOS COM RIMAS PARA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ildo Salvino de Lira
(Orientador)

Profª. Drª. Isabel Marinho da Costa
(Membro da Banca Examinadora)

Profª. Drª. Marinês Andrea Kunz
(Membro da Banca Examinadora)

João Pessoa, 14 de Agosto de 2026

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho, primeiramente à Deus, que foi meu Pai, guia, ajudador e amigo. Sem Ele, não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada, Senhor, por tudo.

Agradeço ao meu esposo Gabriel, por sempre me motivar. Você é meu companheiro de vida e sou imensamente grata por ter você ao meu lado. Você me inspira a dar o melhor de mim.

Sou grata à minha família por tudo que fizeram por mim. Aos meus irmãos, pela admiração, e aos meus pais, pelo apoio. Além dos laços de sangue, vocês são a minha base.

Agradeço a minha querida amiga Josy. Sem você, não estaria me formando. Obrigada por ter me ajudado nos momentos em que mais precisei. Essa conquista também é sua.

Agradeço à minha amiga Cecília, que tornou boa parte do percurso mais leve. Sua amizade foi preparada por Deus. Obrigada pela companhia, pelos conselhos e pelas risadas.

Obrigada à todos os colegas que tive o prazer de conhecer em minha trajetória acadêmica. Vocês tornaram esse percurso, muitas vezes cansativo e enfadonho, mais leve. Em especial, agradeço às minhas colegas do PIBID Alana, Luana, Thaynnara e Fernanda, pela parceria em tudo.

Sou grata a todos que conheci na Escola Virginius, especialmente à professora Francineide, que me inspira a dar o melhor de mim em sala de aula. Agradeço também à professora Rosângela pela parceria e apoio, sem os quais esta pesquisa não teria acontecido.

Também sou grata ao meu orientador, Prof. Dr. Ildo Salvino. O senhor me inspira desde o PIBID. Agradeço por todo o auxílio, paciência e por me motivar a dar o melhor de mim neste trabalho.

Por fim, agradeço às professoras Drªs. Isabel Marinho e Marinês Andrea, por aceitarem compor a banca do meu TCC. Obrigada pela atenção, disponibilidade e pelas valiosas contribuições oferecidas na avaliação deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre o uso de jogos didáticos voltados para o trabalho com rimas, visando o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos definimos: discutir a importância dos jogos como recursos lúdicos para a mediação do processo de alfabetização; analisar como os jogos, no contexto de uma sequência didática, contribuíram para a progressão dos estudantes da turma em relação a identificação e produção de rimas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa inspirado na pesquisa-ação, no qual a pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede pública de João Pessoa. A ação no contexto de sala aula consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo a mediação de leituras literárias, jogos didáticos com foco na reflexão de rimas e atividades de sistematização. A coleta de dados consistiu na observação direta e registros em fotos, áudios e vídeos da intervenção em sala de aula. A análise dos dados foi conduzida a partir do referencial teórico do estudo, considerando as contribuições de Soares (2018, 2020), Wolff (2015), Morais (2019), Leite e Morais (2012), Silva e Morais (2022) e Morais e Almeida (2022), entre outros. Os resultados evidenciaram que a mediação da sequência contribuiu significativamente para o avanço das habilidades relacionadas à consciência fonológica, especificamente, em relação à identificação e a produção de rimas, favorecendo também a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Contudo, percebeu-se, por outro lado, a necessidade da continuidade desse tipo de mediação, uma vez que há estudantes em processo de alfabetização. Constatou-se, ainda, que os jogos didáticos se mostraram como recursos lúdicos e eficazes que potencializaram a reflexão das palavras, além de favorecer uma aprendizagem mais lúdica e significativa.

Palavras-chave: Alfabetização; Consciência Fonológica; Rimas; Jogos didáticos.

ABSTRACT

This study examines the use of educational games focused on working with rhymes, with the aim of developing phonological awareness and helping students in a 2nd-grade elementary school class master the alphabetic writing system. We defined the following specific objectives: to discuss the importance of games as playful resources for mediating the literacy process; to analyze how games, within the context of a teaching sequence, contributed to the class's progress in identifying and producing rhymes. This is a qualitative study inspired by action research, in which fieldwork was conducted at a public school in João Pessoa. The classroom intervention consisted of developing a teaching sequence involving the mediation of literary readings, educational games focused on reflecting on rhymes, and consolidation activities. Data collection consisted of direct observation and photographic, audio, and video recordings of the classroom intervention. Data analysis was conducted based on the study's theoretical framework, taking into account the contributions of Soares (2018, 2020), Wolff (2015), Morais (2019), Leite and Morais (2012), Silva and Morais (2022), and Morais and Almeida (2022), among others. The results showed that the mediation of the sequence contributed significantly to the development of skills related to phonological awareness, specifically regarding the identification and production of rhymes, while also promoting the learning of the alphabetic writing system. However, on the other hand, the need for the continuity of this type of mediation was noted, given that some students are still in the process of learning to read and write. It was also found that educational games proved to be playful and effective resources that enhanced reflection on words, in addition to promoting a more playful and meaningful learning experience.

Keywords: Literacy; Games; Phonological Awareness; Rhymes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura do livro Macaquice.....29
Figura 2 – Apresentação do Jogo Dominó das Rimas…….....31
Figura 3 – Peças do Dominó das Rimas.....32
Figura 4 – Simulação de jogada do Dominó das Rimas……32
Figura 5 – Estudantes jogando Dominó das Rimas……33
Figura 6 – Estudantes jogando Dominó das Rimas……34
Figura 7 – Atividade de sistematização: Lista de Palavras……35
Figura 8 – Leitura Literária……..37
Figura 9 – Componentes do jogo Mercado das Rimas……..39
Figura 10 – Grupos jogando Mercado das Rimas……...40
Figura 11 – Pares de rimas da Ana……40
Figura 12 – Pares de rimas dos estudantes…….42
Figura 13 – Pares de rimas dos estudantes…….42
Figura 14 – Palavras montadas com o Alfabeto Móvel……..44
Figura 15 – Apresentação do livro e Leitura Literária…….47
Figura 16 – Apresentação do jogo Tabuleiro das Rimas……49
Figura 17 – Mediação do jogo……50
Figura 18 – Estudantes jogando Tabuleiro das Rimas……...51
Figura 19 – Estudantes jogando Tabuleiro das Rimas……...52
Figura 20 – Forca das Rimas……..53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades da Sequência Didática.....28
Quadro 2 – Características do jogo Dominó das Rimas…….....31
Quadro 3 – Características do jogo Mercado das Rimas….....38
Quadro 4 – Características do jogo Tabuleiro das Rimas……..48

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Consciência Fonológica

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

EF - Ensino Fundamental

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

SD - Sequência Didática

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO 12**
2. **ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÕES LEGAIS E TEÓRICAS 15**
3. **JOGOS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MEDIAÇÃO DOCENTE 21**
4. **METODOLOGIA 26**
5. **DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 28**
6. **CONSIDERAÇÕES FINAIS 55**

REFERÊNCIAS 59

APÊNDICE 63

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos maiores desafios da educação brasileira e assim constatamos que muitas crianças chegam ao término do 2º ano do Ensino Fundamental (EF), ainda, com dificuldades para perceber e manipular de forma consciente os sons da língua escrita, pois não avançaram no desenvolvimento de habilidades essenciais para a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), como aquelas relacionadas à consciência fonológica (CF).

Desse modo, este trabalho dialoga com os estudos de Magda Soares (2018, 2020), Wolff (2015) e Morais (2019), que destacam a importância das habilidades da CF para o domínio do SEA. Ou seja, “habilidades metalinguísticas necessárias para a criança avançar no domínio da lógica de relações parte-todo” (Morais, 2015, p. 72) das palavras.

Nesse contexto, a mobilização de práticas pedagógicas que integrem o brincar e o jogar como aliados do processo de alfabetização ganham relevância, uma vez que a ludicidade ajuda a manter a motivação, a participação ativa e a aprendizagem mais significativa dos estudantes. Assim, os jogos de alfabetização se destacam por estimularem a reflexão fonológica das palavras. Por isso, o emprego sistemático desses recursos, em conjunto com outros, visam auxiliar os estudantes quanto à compreensão desse sistema notacional.

Diante dessa compreensão, surgiu a seguinte questão: como o uso de jogos didáticos voltados ao trabalho com rimas pode contribuir para o desenvolvimento da CF e o avanço da compreensão do SEA por estudantes de uma turma do 2º ano do EF?

A ideia de pesquisar sobre essa temática surgiu a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como integrante do subprojeto alfabetização, que é vinculado ao Curso de Pedagogia (presencial), do Campus I, do Centro de Educação da UFPB.

O PIBID foi regulamentado pela Portaria CAPES nº 90/2024 como uma política pública para a formação inicial de professores. Esse programa incentiva a iniciação à docência, buscando alinhar teoria e prática, e promovendo a inserção qualificada e gradual dos estudantes de licenciatura no dia a dia das escolas. De

acordo com o artigo 2º, o objetivo do programa é "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira" (Brasil, 2024).

Como integrante desse programa desenvolvi atividades na escola Virginius da Gama e Melo, localizada no bairro de Mangabeira, em João Pessoa, durante o ano de 2025. Durante este período, acompanhei uma turma de 1º ano do EF e, em 2026, a mesma turma estando no 2º ano EF. Essas experiências no cotidiano escolar envolveram observação participante, planejamento e realização de oficinas voltadas à alfabetização, além de momentos de apoio à professora e aos estudantes no dia a dia em sala de aula.

As oficinas pedagógicas envolveram mediações de leituras literárias e jogos didáticos. Através dessas experiências passei a enxergar os jogos como recursos fundamentais para promover a alfabetização de uma maneira significativa. Considero, também, que o acompanhamento das dificuldades enfrentadas por alguns estudantes em relação a esse processo contribui para a definição desta pesquisa.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso de jogos didáticos voltados para o trabalho com rimas, visando o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA por estudantes de uma turma do 2º ano do EF. Como objetivos específicos definimos: discutir a importância dos jogos como recursos lúdicos para a mediação do processo de alfabetização; analisar como os jogos, no contexto de uma sequência didática, contribuíram para a progressão dos estudantes da turma em relação a identificação e produção de rimas.

Diante disso, esta pesquisa aborda uma questão fundamental: a alfabetização, que é a base para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos. A compreensão e a divulgação de práticas pedagógicas significativas e lúdicas abrem espaço para que novas iniciativas semelhantes sejam desenvolvidas, favorecendo ambientes que respeitem o ritmo e as necessidades da criança em seu processo de alfabetização. Além de contribuir para a formação de leitores e escritores críticos, colaborando para o enfrentamento do analfabetismo funcional no Brasil.

Dessa maneira, esta pesquisa pretende contribuir para reflexões acadêmicas, buscando enfatizar as contribuições do emprego de jogos didáticos para a

alfabetização, reforçando a importância do planejamento de práticas pedagógicas alinhadas à dimensão lúdica.

A estrutura do presente trabalho se encontra organizada da seguinte maneira: inicialmente, a introdução trata da contextualização do tema da pesquisa, apresentando a problematização, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e a relevância do estudo. O segundo capítulo aborda a alfabetização em suas dimensões legais e teóricas, além da concepção defendida neste trabalho, que consiste em alfabetizar a partir das práticas de letramento. O terceiro capítulo trata sobre os jogos didáticos na alfabetização, os conceitos de CF e o papel da mediação docente. O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa. O quinto capítulo trata da análise dos resultados obtidos e suas respectivas discussões e, por fim, o sexto capítulo traz as considerações finais.

2. ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÕES LEGAIS E TEÓRICAS

A Constituição Federal de 1988 garante, no seu artigo 208, a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. O direito à alfabetização é integrante do próprio direito à educação. O inciso reforça que ambos são direitos públicos e cabe ao Estado e às famílias garantir o acesso às escolas, mas também assegurar que as crianças e jovens permaneçam no ambiente escolar e que possam aprender e se desenvolver.

Junto a isso, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), traz mais detalhes sobre esse direito constitucional, estabelecendo metas e estratégias, entre elas, a Meta 5 que determina o compromisso de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Nesse sentido, o objetivo não é só matricular os estudantes, mas assegurar que todos tenham o direito à alfabetização efetivado até o término do 3º ano do EF. Contudo, para o novo PNE, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, o tempo máximo previsto foi antecipado, conforme a meta 3:

> Assegurar que, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE, e que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o final do decênio. (Meta 3.a.).

Além dessas legislações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também especifica esse direito ao atribuir que nos primeiros anos do EF o foco da ação pedagógica é a alfabetização:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2018, p. 57).

Ademais, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)[1] busca garantir em parceria com os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do EF. No seu artigo 5º dispõe como objetivos:

> I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
>
> II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

Porém, a diferença entre o reconhecimento do direito à alfabetização e sua efetividade, ainda, é um desafio real ao observarmos o contexto brasileiro. De acordo com Soares (2020, p. 10):

> [...] as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do ensino fundamental a partir do 3º ano: alunos não conseguem avançar para o próximo ano letivo, ou avançam sem habilidades básicas de leitura e de escrita. A pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), na edição de 2018, verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em conjunto com o Ministério da Educação, em 2024, 59,2% das crianças brasileiras de escolas públicas foram consideradas alfabetizadas ao final do 2º ano de EF. No entanto, a meta, que era de 60%, não foi atingida. (INEP, 2024). Porém, em 2025, a porcentagem subiu para 66%, alcançando e até superando a meta de 64%. Esses dados mostram que houve avanços significativos, como o próprio Inep diz, em comemoração “As crianças do Brasil estão lendo e escrevendo mais e melhor” (INEP, 2025).

Sob a ótica estadual, existem estados com números discrepantes em relação a outros. A menor taxa foi registrada pelo Rio Grande do Norte (48%), enquanto as maiores são do Ceará (84%), Paraná e Goiás, ambas com (80%) (INEP, 2025). Em

[1] O CNCA foi lançado em 12 de junho de 2023 pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 11.556.

cada estado existem diferentes quantidades de populações, porém a diferença de avanços em cada região do Brasil é perceptível. É necessário que continuem havendo esforços para que as taxas de alfabetização sejam alcançadas cada vez mais a nível nacional. Certo é que todas as regiões do Brasil possuem escolas, entretanto, como mostram os próprios índices, oferecer o acesso à escola não é suficiente para garantir a aprendizagem.

O desenvolvimento da leitura e da escrita também é uma preocupação de Ferreiro (2011) ao destacar que esse tema ultrapassa as questões teóricas, e assume uma urgência prática diante do alto índice de analfabetismo que ainda persiste na América Latina. A autora chama a atenção para o papel da escola pública, reforçando que, se há o propósito de transformar a realidade educacional da maioria da população, esse sistema precisa estar mais atento às dificuldades das crianças e ser mais eficaz na superação delas (Ferreiro, 2011).

Em síntese, a alfabetização perpassa a vida de todas as crianças e adultos. Em seu sentido etimológico, essa palavra passou por diversos estudos e significados ao longo dos anos. Um deles é do dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa (2008, p. 41), que a define como a “ação ou resultado de alfabetizar”, enquanto alfabetizar é “ensinar a ler e a escrever”. Entende-se que, no sentido da palavra, a alfabetização envolve o ensino da leitura e escrita.

De acordo com Albuquerque (2007, p. 11), no final do século XIX, a alfabetização passou a ser vista de uma forma mais técnica e limitada, como apenas “o ensino das habilidades de ‘codificação’ e ‘decodificação’”. Quando uma criança escrevia estava codificando, e quando lia, estava decodificando. Essa ideia foi levada para a sala de aula por causa de métodos de ensino que visavam ensinar a leitura e escrita de maneira padronizada. Essa visão acabou deixando de lado e desconsiderando aspectos mais críticos e complexos, como os sociais e culturais.

Porém, o processo de alfabetização não começa especificamente no ambiente escolar, mas acompanha a criança desde o nascimento e está presente nas vivências e práticas familiares, sociais, religiosas e comunitárias. A percepção de que a criança só tem contato com a leitura e escrita na escola é rebatida por Emília Ferreiro (2017, p. 47) ao destacar que “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária.”

Nesse sentido, Soares (2020, p. 27) explica que a alfabetização é o “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita.” Segundo ela, essa apropriação envolve o domínio do sistema de representação, que é a escrita alfabética, além do conhecimento das regras ortográficas.

Dessa forma, não basta que a criança aprenda a reconhecer e dominar o SEA, é preciso que ela aplique essas habilidades em contextos reais de uso da leitura e escrita. Ou seja, que o processo de alfabetização ocorra em sintonia com as práticas de letramentos. Kleiman (2005, p. 9) afirma que o letramento "envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”.

Nessa mesma perspectiva, Soares (2020) diz que o letramento corresponde às diversas capacidades de uso da escrita que permitem ao indivíduo participar de práticas sociais e pessoais relacionadas à língua escrita. Esse conceito inclui habilidades como ler e escrever com diferentes finalidades, como informar, interagir, ampliar conhecimentos, divertir-se ou orientar-se. Além disso, envolve interpretar e produzir diversos gêneros textuais, seguir convenções de leitura e escrita, e mostrar atitudes de envolvimento no mundo da escrita, com interesse e prazer em utilizá-la de acordo com os objetivos e os interlocutores (Soares, 2020).

Logo a alfabetização e letramento são processos distintos, porém interdependentes e ocorrem simultaneamente. Como afirma Soares (2020, p. 27), “A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, [...] isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.”

E o que implica alfabetizar letrando? Para Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 81),

> Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Por isso, o professor não deve olhar esses dois processos isoladamente na sala de aula. A questão é alfabetizar as crianças nas práticas do letramento, ou seja, em contextos reais do dia a dia. É importante que elas estejam inseridas no

mundo letrado. Assim, as atividades e experiências realizadas na escola se tornam promotoras da aprendizagem do SEA, mas sempre com sentido, e não de forma isolada.

Albuquerque (2007) destaca dois pontos importantes na alfabetização e no letramento. O primeiro é a importância de oferecer às crianças a oportunidade de interagir com diferentes gêneros textuais (como textos narrativos, cartas, bilhetes e etc.), em diversos contextos comunicativos. Isso ajuda a compreender que leitura e escrita não são apenas tarefas escolares, mas práticas sociais com funções variadas.

O segundo compreende que a apropriação do SEA não ocorre apenas por meio de textos ou atividades isoladas, mas exige um trabalho intencional e reflexivo. Para que as crianças se apropriem desse sistema, é preciso um ensino planejado, sistemático, e que estimule a criança a desenvolver suas próprias ideias, hipóteses e reflexões sobre a escrita (Albuquerque, 2007).

De acordo com Soares (2018), a aprendizagem inicial da língua escrita não pode ser reduzida a algo simples e técnico. Ela considera como um fenômeno extremamente complexo porque envolve duas funções distintas da língua escrita, a função de ler e escrever. E é composta por três facetas principais: a faceta linguística, relacionada ao sistema alfabético e ortográfico da escrita; a faceta interativa, na qual a língua escrita é usada para a interação e envolve a compreensão e a produção de textos; e a faceta sociocultural, que trata dos usos e funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais (Soares, 2018).

Portanto, aprender a ler e escrever exige uma reconstrução interna, que leva tempo, reflexões, esforços e uma mediação pedagógica adequada alinhada a “um ensino sistemático da escrita alfabética, concomitantemente à vivência diária de práticas letradas na escola” (Morais, 2015, p. 74). Assim, concordamos com a seguinte defesa:

> Enfim, conclamamos os leitores a superar preconceitos e a discutir as especificidades do alfabetizar e do letrar, quando buscamos “alfabetizar letrando”. Pensamos que é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica. Mas tal perspectiva não poderá nos fazer esquecer que, já há algum tempo, vimos aprimorando nossa concepção de aluno alfabetizado e que, nos dias atuais, ela pressupõe um cidadão capaz de, com um mínimo de autonomia, participar das práticas sociais de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais escritos. (Morais, 2015, p. 74).

Os jogos didáticos fazem parte desses esforços, pois são grandes aliados para a aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, inclusive para a alfabetização, conforme discutiremos a seguir.

3. JOGOS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MEDIAÇÃO DOCENTE

Neste trabalho tratamos os jogos didáticos como estratégias eficazes e lúdicas para a apropriação do SEA. Neste sentido, concordamos com Leite e Morais (2012, p. 36) ao afirmarem que

> Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área.

Existem muitos tipos de jogos para várias idades, gostos e com diferentes objetivos. Como já mencionado antes, o ideal é que a alfabetização esteja inserida nas práticas de leitura e escrita em contextos sociais. Nesse sentido, os jogos, por serem parte do cotidiano das pessoas, são considerados práticas sociais com potencial para serem incorporadas à rotina escolar.

Leal e Pessoa (2022) reforçam que o jogo, enquanto prática social, pode fazer parte da rotina escolar para alcançar diferentes objetivos, como compreender os usos e funções da oralidade e escrita, além de ajudar os estudantes a se apropriarem do SEA.

Contudo, é importante destacar que a abordagem de jogo considerada neste trabalho é a defendida por Silva e Morais (2011, *apud* Morais e Almeida, 2022). Esses autores fazem uma distinção entre jogos educativos e jogos didáticos. Para eles, a principal diferença é que, nos jogos educativos, não há uma intencionalidade pedagógica explícita, enquanto nos jogos didáticos ela é clara e visa promover a aprendizagem de habilidades e conceitos de diferentes áreas do conhecimento.

Esses jogos “exigem que o professor tenha propósitos claros de ensino, para que possa atingir os objetivos propostos em seus planejamentos.” (Morais e Almeida, 2022, p. 15). Portanto, a escolha do jogo deve ser intencional e estratégica, exigindo do professor planejamento antes, durante e depois da vivência, evitando a visão reducionista de “usar o jogo pelo jogo”, sem objetivos pedagógicos claros.

Para tanto, acreditamos, assim como advertem Silva e Morais (2022), que não é suficiente dispor dos jogos, no entanto,

> É preciso também saber selecioná-los, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do seu uso e o público a que prioritariamente se destinam, assim como realizar mediações adequadas e propor outras situações de ensino nas quais as crianças possam sistematizar as aprendizagens realizadas (Silva e Morais, 2022, p. 271).

Diante disso, situamos que o foco desta pesquisa se volta para o trabalho com jogos didáticos voltados ao trabalho com rimas, visando ao desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA. Partindo desse propósito, cabe situar que a CF é uma condição indispensável para que a criança se alfabetize, pois, a

> Consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. (Morais e Leite, 2005, p. 73).

Dessa maneira, as habilidades de CF são necessárias “tanto para compreender como o sistema de escrita alfabética [...] funciona, quanto para aprender os valores sonoros das letras e usar tais convenções ao ler e escrever palavras.” (Morais e Silva, 2022, p. 206). Para os autores, é evidente a conexão entre a CF e a aprendizagem da leitura e escrita.

Complementando essa ideia, Soares (2020, p. 77) define a CF como “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão [...]”, reforçando o papel dessa habilidade na percepção e análise dos sons da fala, relacionando-a a dimensão cognitiva e reflexiva da alfabetização.

Ademais, a autora divide a CF em três níveis fundamentais para que a criança alcance o entendimento do princípio alfabético, ou seja, a associação entre fonemas e grafemas. Esses níveis são: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. Assim, inicialmente, a criança reconhece a palavra como uma sequência de sons representada por letras, distinguindo o significado do significante, o que caracteriza o primeiro nível, chamado de **consciência lexical**. (Soares, 2020). Depois, ela começa a segmentar essa sequência sonora em sílabas, as representando por conjuntos de letras, o que caracteriza o desenvolvimento da **consciência silábica**. Por fim, ela se torna capaz de identificar

os fonemas dentro dessas sílabas e os representa por letras, atingindo a **consciência fonêmica** (Soares, 2020).

Dessa forma, podemos entender que o desenvolvimento da CF é progressivo e gradual, que vai desde a percepção global da palavra até a análise das menores unidades sonoras, como endossa Soares (2018),

> [...] embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas (Soares, 2018, p. 170).

Ademais, concordamos com a defesa apresentada por Morais (2015, p. 74):

> Sim, defendemos que é necessário promover algumas habilidades de consciência fonológica desde o final da educação infantil. Concebemos, porém, que, ao tratar a escrita alfabética como um sistema notacional, precisamos incluir a reflexão metafonológica como parte das atividades de reflexão sobre o "funcionamento das palavras escritas", de modo a que os aprendizes sejam ajudados a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras e gráficas [...]

Considerando o foco deste trabalho em relação à unidade fonológica rima, cabe mencionar com base em Wolff (2015, p. 51): "A rima, enquanto segmento intrassilábico considerado no desenvolvimento da consciência fonológica, tem seu papel discutido com relação a sua influência no processo de alfabetização." A autora mostra que as rimas são recursos ricos para o desenvolvimento da CF. Mas, segundo ela, muitos estudos reconhecem a importância da relação entre consciência fonêmica e fonológica para o avanço na leitura e escrita, porém pouco aprofundam como essa relação se manifesta na prática pedagógica (Wolff, 2015).

Essa lacuna abre espaço para novas pesquisas investigarem o papel das rimas em atividades lúdicas e sistemáticas, como os jogos, tornando essa relação mais visível e efetiva. Porém, reforçando o que já foi dito, a prática dos jogos não pode ser utilizada por si mesma isoladamente, pois necessita da mediação desempenhada pelo professor para ter êxito.

Sabemos que os jogos de alfabetização desempenham um papel importante no avanço da apropriação do SEA e por isso é fundamental que os professores reconheçam a necessidade da mobilização desses recursos de maneira sistemática na rotina escolar. É fundamental que, para que os objetivos sejam alcançados, o

professor conheça e explore os jogos antes de vivenciá-los. Morais e Almeida (2022, p. 21) evidenciam essa necessidade:

> Antes de propor jogos aos alunos, o/a professor/a precisa conhecê-los e explorá-los, pois, caso não tenha clareza sobre suas regras, sobre as peças que os compõem, sobre as possibilidades de respostas durante as jogadas, pode não realizar a mediação mais adequada, deixando de aproveitar a riqueza presente nesses recursos.

Os autores apresentam alguns procedimentos para que o uso do recurso pedagógico, o jogo, seja mais efetivo. Esses procedimentos são relacionados a jogos com foco na ortografia e escrita, mas ainda são aspectos importantes a serem observados no planejamento do trabalho com diversos jogos, incluindo os de rimas.

O primeiro passo é a escolha do jogo, feita intencionalmente e voltada para as dificuldades específicas dos estudantes. Para isso, é preciso

> [...] conhecer o material mais a fundo, ler as regras, simular jogadas (para ver quais seriam as dificuldades que as crianças poderiam encontrar), verificar se aqueles jogos atendem aos propósitos de ensino e aprendizagem que você está priorizando e checar se aqueles jogos respeitam os conhecimentos das crianças. (Morais e Almeida, 2022, p. 21).

Do mesmo modo, o momento de planejar necessita de atenção em alguns aspectos para extrair o potencial máximo do jogo. Os autores estabelecem sete aspectos principais: pensar se será o docente que dividirá a turma e com base em quais critérios, ou se serão os próprios estudantes que irão escolher; quanto tempo há disponível para o jogo ou de quanto tempo se precisa, e como será trabalhado durante a semana; pensar no espaço mais adequado para o jogo e se será dentro ou fora da sala de aula; apresentar o jogo, ler as regras, tirar dúvidas e, se necessário, jogar uma primeira partida coletivamente para os estudantes verem seu funcionamento; observar o andamento do jogo e promover reflexão sobre ele; e refletir e sistematizar as aprendizagens pós-jogo. (Morais e Almeida, 2022).

Além de compreender o papel da mediação do professor nos momentos de vivência dos jogos e como deve ocorrer esse planejamento, é importante também discutir que essas práticas lúdicas estejam alinhadas à rotina escolar. Araujo (2020) evidencia essa importância ao mostrar que os jogos, ainda, são usados com baixa frequência e muitas vezes não são realmente incorporados ao planejamento pedagógico:

> [...] na maioria dos casos, embora refiram à importância dos jogos na alfabetização, as professoras não lançam mão deles com frequência, não

> os enfatizam como recurso didático de modo produtivo, e ressaltam, preferencialmente, sua natureza motivadora e não seu potencial reflexivo na aprendizagem da língua escrita – reiterando que esse uso ainda não foi, verdadeiramente, incorporado ao planejamento e às práticas. (Araújo, 2020, p. 13)

Concomitante a isso, Morais e Almeida (2022, p. 21) afirmam que muitos jogos não podem ser vivenciados uma única vez: “é preciso saber que espaço da rotina semanal esses jogos vão ocupar, bem como considerar quantas vezes eles serão vivenciados para que produzam seus efeitos”. Sendo assim, para promover reflexão e aprofundamento, é necessário que sejam utilizados repetidamente para garantir efeitos positivos.

Além disso, adotamos algumas recomendações sugeridas por Leal e Pessoa (2022, p. 249 e 250):

> - A escolha do jogo. O jogo deve ser escolhido de acordo com a necessidade do grupo que irá executá-lo para favorecer novas aprendizagens, partindo do que a criança já sabe sobre o SEA.
> - Agrupamento dos alunos. É importante definir se será realizado um agrupamento em que as crianças estejam com conhecimentos aproximados sobre o objeto de conhecimento ou agrupamento em que as crianças tenham conhecimentos muito distintos sobre o sistema.
> - A explicação das regras do jogo e a confirmação da compreensão das regras. Esse aspecto favorecerá uma maior autonomia das crianças durante a realização da atividade e familiarização com os textos instrucionais e seus usos.
> - Reflexões por parte da docente sobre o SEA. Ao questionar os alunos sobre as escolhas que eles fazem durante as jogadas o docente fará com que essas escolhas se tornem mais conscientes para os participantes, consequentemente construam aprendizagens sobre o objeto que está sendo trabalhado.

Tendo em vista tais orientações, compreendemos que os jogos didáticos auxiliam as crianças “a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos.” (Morais, 2019, p. 134).

Após essas reflexões, a seguir, delineamos a metodologia empregada neste estudo.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo reflete sobre o uso de jogos didáticos com vista ao trabalho de rimas para o desenvolvimento da CF e visando a apropriação do SEA, considerando estudantes de uma turma do 2º ano do EF. Diante disso, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que compreende:

> [...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70).

A partir dessa compreensão e com base nos objetivos propostos, definimos a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 65) essa é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Nesse tipo de estudo, tanto pesquisadores quanto os participantes envolvidos na situação ou no problema atuam de forma colaborativa e participativa, buscando não apenas levantar dados, mas atuar ativamente na realidade observada (Prodanov e Freitas, 2013).

A pesquisa de campo foi realizada durante três dias na Escola de Ensino Fundamental Virginius da Gama e Melo, localizada no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. A escolha da instituição justifica-se pelo fato de ser uma das escolas-campo onde foram desenvolvidas as atividades do PIBID, do programa do qual tive a oportunidade de participar no período de 2024 a 2026. Isso proporcionou familiaridade com o espaço, com a equipe e com os estudantes, aspectos fundamentais para a execução deste estudo.

É importante enfatizar que a pesquisa seguiu os princípios éticos, conforme a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Foram garantidos o anonimato dos participantes, e a utilização dos dados usada exclusivamente para fins acadêmicos. Foi recolhida a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) do gestor da escola e da professora da sala, assegurando autorização para realização das atividades e registro em fotos, vídeos e áudios de todos os momentos.

Definimos como sujeitos da pesquisa os 26 estudantes de uma turma do 2º ano do EF. Na turma, há crianças que já sabem ler e escrever com autonomia, enquanto outras ainda não consolidaram o processo de alfabetização.

Diante desse entendimento, a ação desenvolvida no contexto de sala de aula consistiu no emprego de uma SD envolvendo leituras literárias, jogos de rimas e atividades de sistematização.

Para a produção de dados empregamos duas técnicas de pesquisa, visando discutir a importância dos jogos lúdicos para o processo de alfabetização e analisar como os jogos, no contexto de uma SD, contribuíram para a identificação e produção de rimas por estudantes.

A primeira das técnicas foi a observação direta que, conforme Gil (2008), possibilita ao pesquisador observar algum fenômeno que já aconteceu ou que está acontecendo. Ainda segundo esse autor, “O registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais freqüente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens.” (Gil, 2008, p. 105). O segundo instrumento consistiu em registros através de áudios, vídeos e fotografias das vivências da sequência didática.

Os registros foram organizados por dia, a fim de facilitar a análise detalhada de cada vivência, considerando a recordação das experiências, mas principalmente por meio dos registros coletados ao longo das intervenções. Então, para cada dia, primeiro eram analisadas as experiências de leitura literária, depois a mediação dos jogos e, por fim, as atividades de sistematização.

A sistematização dos dados foi realizada por meio da consulta em anotações referentes aos registros analisados nos quais observamos se as crianças estavam percebendo, produzindo e refletindo sobre as rimas, além das dificuldades apresentadas. É importante mencionar, ainda, que as falas dos estudantes registradas nos áudios também foram analisadas. Em seguida, os dados empíricos foram analisados com base no referencial teórico do estudo.

5. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O presente capítulo abrange a análise do desenvolvimento da SD, envolvendo o emprego de livros literários, jogos de alfabetização e atividades de sistematização, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Organização da Sequência Didática

Recursos didáticos/estratégias	**1º dia**	**2º dia**	**3ºdia**
Livros literários	Macaquice (Nye Ribeiro, 2018)	A cesta de Dona Maricota (Tatiana Belinky, 2012)	A joaninha que perdeu as pintinhas (Ducarmo Paes, 2015)
Jogos didáticos	Dominó das Rimas	Mercado das Rimas	Tabuleiro das Rimas
Atividades de sistematização	Lista de palavras	Alfabeto móvel	Forca das rimas

Fonte: Organizado pela autora.

O fato de a turma ter sido acompanhada desde o ano passado, ainda durante as ações do PIBID, possibilitou que eu já estivesse familiarizada com o contexto e tivesse conhecimento acerca do processo de alfabetização da turma. Isso facilitou o planejamento, que levou em consideração também às conversas com a professora sobre as expectativas de aprendizagem.

O objetivo geral da SD foi desenvolver habilidades de CF por meio da identificação e produção de rimas a partir de textos e jogos, favorecendo a apropriação do SEA. Como objetivos específicos definimos: estimular a criatividade e o gosto pela leitura através da mediação de leitura; ampliar o vocabulário e repertório linguístico; interpretar pequenos textos que contenham rimas; identificar rimas em palavras, frases e textos; e produzir novas palavras que rimam.

1º DIA - DOMINÓ DAS RIMAS

Para as vivências do primeiro dia, as crianças foram convidadas a sentarem em círculo para o momento de leitura literária. Apresentei o livro *Macaquice*, de Nye Ribeiro (2018). Perguntei sobre o que eles achavam de que a história se tratava e disseram que poderia falar de macaco. Fizeram essa dedução através da leitura das

ilustrações da capa e segundo pelo próprio nome sugestivo do livro. Depois apresentei a autora, a ilustradora, a editora e outros elementos da capa. Quando foi perguntado o que significava ilustradora, algumas crianças responderam que era quem fazia os desenhos do livro.

As imagens a seguir ilustram esse momento da leitura literária.

Figura 1 - Capa do livro Macaquice e leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Alguns estudantes já haviam comentado que os pais leem histórias em casa, por isso já eram familiarizados com elementos principais de um livro. Outros, provavelmente conheceram esses elementos através das ações mobilizadas pelas professoras, além do trabalho com oficinas de mediação de leitura conduzidas no bojo do PIBID.

Após, iniciei a leitura da história. Em alguns momentos, quando eu falava um verso os estudantes completavam. Algumas rimas foram mais fáceis deles identificarem, como: trinco com cinco, xadrez com três, depois com dois e zunzum com um.

A intenção para esse momento foi de criar um ambiente de escuta atenta sem pressa, respeitando o tempo de cada estudante e favorecendo a nutrição estética proporcionada pela literatura. O propósito foi instigar o imaginário infantil, ampliar os repertórios literários e oferecer experiências deleites, permitindo que as crianças se envolvessem com as histórias de forma prazerosa e significativa.

Depois que finalizei a leitura, perguntei o que eles tinham achado da história, e disseram que tinham gostado. Indaguei se tinham percebido algo durante a leitura. Alguns chamaram atenção para as palavras macaco e macaquice. Continuei perguntando se tinham percebido e se lembravam das rimas e grande parte respondeu que não. Provavelmente porque, não associaram, naquele momento, o que estava sendo solicitado.

Em seguida, reli um verso, e dessa vez identificaram que as palavras **garçonete** e **sete** rimam. Continuei perguntando: E qual palavra rima com **biscoito**? Enrique[2] respondeu: “biscoito? **Oito**!”[3]. Perguntei: E o que rima com **cinco**? Ele novamente: “sete”. Provavelmente, ele associou com o campo numérico ao dizer que cinco rima com sete. No entanto, a palavra que rimava no texto era trinco. Por ser uma palavra que talvez não seja do convívio deles, não souberam responder naquele momento. Perguntei novamente e informaram **brinco**.

Depois, questionei o que rimava com **passarinhos** e deram alguns palpites, como sino e macaco. Assim, percebi que nem todos identificaram a rima, somente alguns estudantes que responderam que seria **macaquinhos**. Desse modo, concordamos com Morais e Leite (2012, *apud* Morais, 2019, p. 90) que refletem: “[...] quando se tratava de dizer (produzir) uma palavra que rimava com outra, as crianças tiveram mais dificuldade que para identificar rimas.”. Nesse caso, os estudantes estavam realizando a identificação das rimas, mesmo sem utilizar suportes visuais (figuras ou palavras escritas). Então, não estavam apenas identificando, mas recordando e produzindo rimas livremente. Por isso, sentiram dificuldade semelhante à referida pelos autores. Em outras palavras, precisavam operar mentalmente, se baseando na memória das palavras da história, sem o auxílio de suportes visuais ou um repertório específico de opções.

---

[2] Todos os nomes dos estudantes são fictícios.

[3] Esse diálogo foi extraído de um dos áudios gravados nas intervenções. Eles estão representados por aspas ao longo do trabalho.

Após finalizar esse momento, apresentei o jogo Dominó das rimas e perguntei: “Que jogo vocês acham que é esse?” As crianças disseram que se tratava de um jogo de figuras. Aproveitei para questionar: “Parece um jogo de dominó?” Eles afirmaram que sim, justificando a resposta ao apontar as linhas das peças. Esse momento de apresentação do recurso didático está ilustrado na imagem abaixo.

Figura 2 - Apresentação do Jogo Dominó das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Durante este momento, alguns estudantes disseram que já tinham jogado dominó, então, sabiam a dinâmica do jogo, mas o restante pareceu não estar familiarizado. Nesse sentido, expliquei a estrutura e as regras do jogo, conforme constam no quadro a seguir.

Quadro 2 - Estrutura do jogo Dominó das Rimas

Elementos	**Jogo: Dominó das Rimas**
Meta do jogo	Descartar todas as peças primeiro, realizando os encaixes nas pontas livres do jogo de acordo com a correspondência entre as rimas nas palavras apresentadas.
Jogadores	Duplas ou grupos de até quatro jogadores.
Componentes	18 peças com 36 palavras ao total.
Materiais utilizados	Folhas de EVA, impressão de imagens e palavras, cola branca, cola quente e fita durex para a plastificação.
Regras do Jogo	1- O líder distribuía quatro peças para cada jogador (totalizando 16). As peças restantes ficavam no centro, viradas para baixo. 2- O primeiro jogador colocava qualquer peça no chão. 3- O próximo encaixava uma peça em uma das pontas. Para isso, a palavra da peça (na ponta que toca) deveria rimar com a palavra da

	ponta. Exemplo: Se em uma ponta tinha a palavra PASSARINHOS (grupo -inhos), o jogador poderia encaixar qualquer peça que tivesse VIZINHOS, NINHOS, etc. 4- Se não tivesse uma peça que combinasse, deveria comprar uma do monte. Caso ainda assim não tivesse, deveria passar a vez. 5- Vencia o jogador que colocasse todas as peças primeiro.

Fonte: Organizado pela autora.

Expliquei que esse recurso segue a estrutura de um clássico jogo de dominó, com encaixes. Mostrei que em cada ponta das peças há palavras que não rimam entre si e outras sim. A rima é formada através da junção de uma peça com outra. Apresentei os materiais, que no caso foram as peças, mostrando as palavras de cada uma e fazendo algumas combinações.

As imagens adiante apresentam todas as peças do Dominó e uma jogada simulada que realizei para exemplificar e demonstrar possibilidades de jogadas. Além disso, aproveitei o momento para exibir algumas palavras menos comuns, a fim de que os estudantes fossem se familiarizando com elas.

Figura 3 - Peças do Dominó das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Figura 4 - Simulação de uma jogada do Dominó das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Após explicar as regras do jogo e contar quantos estudantes estavam presentes no dia, dividi a turma em três grupos com quatro estudantes e um grupo

com dois. Expliquei que nos quartetos, quatro peças seriam distribuídas para cada um igualmente, as outras duas ficariam separadas para comprar. Já para a dupla, seriam divididas seis peças para cada, as outras seis também seriam separadas.

Depois disso, iniciei a mediação das rodadas. As figuras a seguir mostram dois grupos de estudantes jogando.

Figura 5 - Estudantes jogando Dominó das Rimas



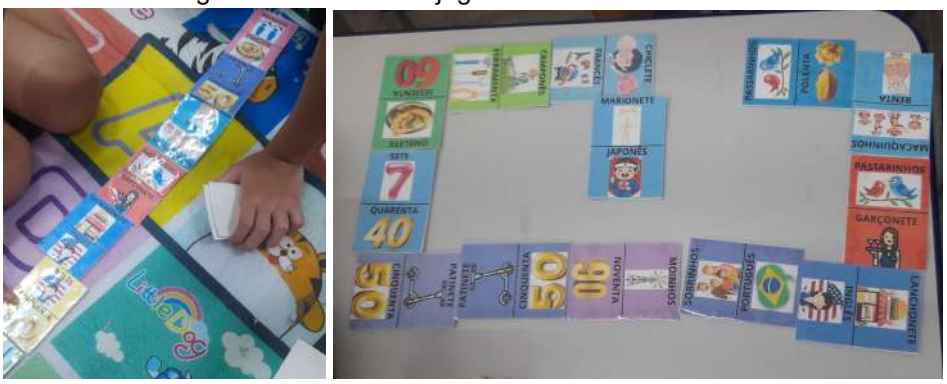
Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Mesmo com as explicações das regras do jogo e simulação de jogadas, percebi que muitos grupos não estavam sabendo encaixar as peças pelo critério das rimas. Um grupo estava fazendo encaixes de peças com as mesmas palavras, como registrado na figura acima, em que juntam duas peças com a palavra Inglês. Já na segunda figura, é possível observar uma estudante apontando para a junção das palavras Benta e japonês, explicando ao grupo que as peças (macaquinhos–Benta e japonês–Benta) foram encaixadas erroneamente, pois as palavras não rimam.

Alguns grupos levaram uma partida para compreenderem a proposta do jogo. Diante disso, passei nos grupos e, ao ver que alguns estavam com dificuldades, explicava novamente as regras, juntando peças a fim de exemplificar como deveria ser o encaixe. Nas partidas seguintes, observei que os estudantes já não estavam com dificuldades em identificar as rimas. Contudo, também é importante mencionar que quando alguém do grupo apresentava alguma dificuldade, os próprios membros se auxiliavam.

As fotos adiante mostram mais dois grupos participando do jogo Dominó.

Figura 6 - Estudantes jogando Dominó das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Ao todo, os grupos jogaram cerca de quatro a cinco partidas. Durante as quais, alguns grupos ficaram com dificuldades na ordem do jogo. A ordem escolhida para os integrantes jogarem foi no sentido horário, começando pelo líder de cada grupo. Mas observei que alguns deles esqueceram e jogavam de forma aleatória. Então, precisei relembrar a ordem correta mais de uma vez. Para isso, eu perguntava quem havia sido o último a jogar, e depois apontava quem seria o próximo da vez. Em um dos grupos que, quando perguntei quem havia jogado pela última vez, os estudantes não souberam responder. Então, para que pudessem dar continuidade ao jogo, resolvi escolher quem seria o próximo a jogar. Depois disso, o grupo não teve mais dificuldades com a sequência da jogada.

Como mencionado, a turma agiu de forma competitiva e colaborativa, isso permitiu que os estudantes ficassem engajados durante todas as partidas. O jogo não só se mostrou divertido e dinâmico, como também permitiu que eles refletissem de maneira colaborativa. Para Leite e Morais (2012), ao exercer uma atividade metalinguística, o indivíduo

> [...] conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma **atividade metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (Brasil, 2012, p. 21, grifo nosso).

Ao final das partidas, propus uma atividade de sistematização. A proposta foi a escrita de uma lista coletiva com novas palavras que rimassem, tomando como partidas algumas palavras do jogo. As palavras geradoras foram: vizinhos, garçonete, omelete, polenta e macaquinhos. Contudo, o tempo combinado com a

professora já estava se encerrando, então, só consegui chamar sete crianças para participarem deste momento.

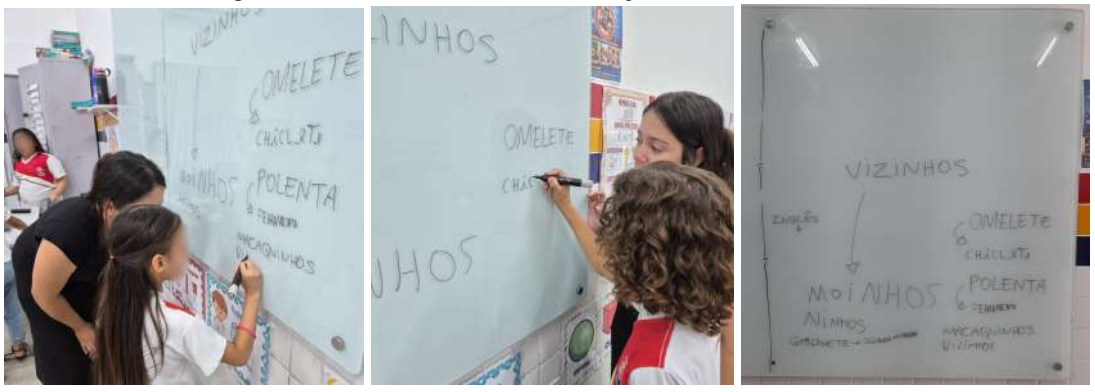
É importante mencionar que a atividade sofreu uma adaptação. Percebi que os estudantes não conseguiram pensar e escrever novas palavras que rimassem. Talvez, porque estas não são comuns ao cotidiano deles, ou também porque, identificar palavras que rimem a partir de uma imagem pode ser mais fácil do que revisitar em sua mente, fazendo o esforço inteiramente cognitivo, sem nenhum outro suporte. Os autores Morais e Silva (2022, p. 215) explicam:

> [...] para uma criança que está começando a detectar rimas, será mais fácil se deparar com quatro figuras (de ‘chupeta’, ‘cadeira’, ‘caneta’ e ‘vassoura’) e identificar que ‘chupeta’ e ‘caneta’ rimam do que evocar de sua mente e dizer em voz alta, sem qualquer apoio, uma palavra que rime com ‘chupeta’.

Diante disso, ajustei a atividade de maneira que as palavras do jogo também pudessem ser incluídas na lista. Mesmo assim, é importante que os docentes não se restrinjam a palavras parecidas ou que façam parte do mesmo campo semântico na alfabetização. Trabalhar palavras novas e desconhecidas pelos estudantes é essencial para o desenvolvimento do repertório linguístico. Morais e Silva (2022, p. 215), ao refletirem sobre quais palavras podem ser objeto de reflexão na mediação dos jogos, endossam: “Todas! Todas as palavras que já sejam conhecidas das crianças ou que elas venham a aprender na sala de aula e fora dela. Não há nenhuma razão para restringirmos o repertório a palavras ‘de um mesmo campo semântico’”.

As fotos a seguir mostram alguns registros da atividade de sistematização.

Figura 7 - Atividade de Sistematização: Lista de Palavras



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Depois do ajuste da atividade de retomada do jogo, percebi que os estudantes não sentiram mais dificuldades em formar as rimas, como é possível identificar, por exemplo, nos registros acima. No primeiro deles, Emanuele solicitou ajuda para escrever inhos da palavra **vizinhos**, que rimou com **macaquinhos**. No registro seguinte, José escreveu a palavra **chiclete**, que rimou com **omelete**. Por fim, a lista foi completada, totalizando doze palavras, conforme o último registro acima.

Em vista deste primeiro dia, durante o momento da leitura literária, percebi que as crianças identificaram as rimas, mas ao serem questionadas sobre as rimas presentes na história não conseguiram dizer, de imediato. Diante disso, precisei realizar perguntas instigadoras, além de repetir versos para que pudessem retomar as palavras e refletirem. Talvez seja porque já fazia tempo que a turma não tinha contato com atividades desta natureza. Assim, essa percepção acerca das rimas foi melhor explorada a partir do jogo e da atividade de sistematização.

2º DIA - MERCADO DAS RIMAS

No segundo dia fiz a retomada da vivência anterior. Inicialmente, perguntei qual era o nome do livro lido e a turma respondeu que tinha sido *Macaquice*. Em seguida, consultei se lembravam o nome do jogo. Neste momento, alguns estudantes associaram somente o primeiro nome deste recurso didático, respondendo que tinha sido o dominó, bem como outros disseram que foi o dominó das rimas. Depois perguntei se eles lembravam de algumas rimas que apareceram na história e no jogo. Ana respondeu: “**Sete** e **garçonete**”. E Karen complementou: “**Sete** e **omelete**”.

Finalizando este momento, escrevi no quadro o nome do livro escolhido para a segunda vivência: A cesta de Dona Maricota (Tatiana Belinky, 2012). Li o título do livro e perguntei do que eles achavam que a história falava. Carol disse: “Da cesta da Dona Maricota?” Outros afirmaram que trataria sobre a alimentação saudável. Em seguida, perguntei: “Fala da lista de compras?” E alguns estudantes afirmaram que sim.

Então apresentei a autora do livro, a ilustradora, e outros elementos presentes na capa, como a editora e algumas ilustrações que expõem previamente o conteúdo do livro. Em seguida comecei a leitura da história. Após ler a estrofe de

cada página, aproveitei para mostrar as ilustrações. Em alguns momentos, os estudantes faziam questionamentos, como quando alguém perguntou, depois de eu ter lido uma estrofe o que era palmito. Em outro momento, enquanto apresentava a ilustração dos legumes e frutas, a estudante Ana disse: “O abacate tá com raiva”.

As imagens a seguir ilustram o momento da leitura literária.

Figura 8 - Capa do livro A cesta de Dona Maricota e leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Na leitura do verso “[...] Falou a Cebola: aqui, **atenção**! Saudável sou eu: boa pro [...] (Belinky, 2012, p. 13)”, dei uma pausa, esperando que os estudantes completassem o trecho com a palavra **coração**. Assim, eles perceberam, quase de imediato, a rima entre atenção e coração.

Na leitura da estrofe “Logo o Limão disse: Quem é que não **vê**? Tenho a vitamina preciosa - a tal da [...] (Belinky, 2012, p. 15)”, também pausei e eles responderam que era a letra **C**. A comparação nessa estrofe ocorreu a partir do nome da letra C com a palavra vê. A semelhança entre elas é mais sonora do que gráfica mesmo assim conseguiram identificar. Na última estrofe identificaram também que a palavra **história** rimava com **glória**.

Ressalta-se que esse momento de leitura literária ocorreu de forma tranquila e sem pressa. Assim, os estudantes puderam envolver-se nas narrativas e apreciá-las esteticamente, estimulando seus imaginários e ampliando seus repertórios culturais.

Depois de finalizar esse momento, perguntei se haviam gostado e quase todos responderam que sim. Em seguida indaguei se eles lembravam de alguma rima na história. Neste momento, apenas Alana respondeu: “**limão** com **melão**”. Então, a fim de instigar a reflexão, perguntei outra palavra que rimasse com limão e alguns responderam **mamão**. Na sequência, solicitei que dissessem uma palavra

rimava com **canseira** e alguns responderam **geladeira**. Quando mencionei que informassem uma palavra que rimava com **verdura**, Alana respondeu: “**madura**”.

Por fim, perguntei o que rimava com **belo** e alguns responderam que seria **amarelo**. Nesse momento, aproveitei para escrever essas duas palavras no quadro e questionei o motivo delas rimarem. Então, sublinhei a semelhança sonora entre elas: belo e amarelo. Conforme reforça Soares (2020, p. 94), é importante escrever no quadro a fim de instigar a reflexão acerca das sílabas, rimas e aliterações:

> Em jogos de aliteração ou de rima, em brincadeiras com parlendas, trava-línguas, cantigas, poemas, escrever na lousa as palavras ou os textos, grifando ou separando cada sílaba à medida que escreve e lendo-as em voz alta, chamando a atenção para a escrita igual de rimas e aliterações.

Após as reflexões acima, apresentei o jogo Mercado das rimas, suas regras e demais informações, presentes no quadro abaixo.

Quadro 3 - Estrutura do jogo Mercado das Rimas

Elementos	**Jogo: Mercado das Rimas**
Meta do jogo	Formar o maior número possível de pares de palavras que rimam.
Jogadores	Grupos de três ou quatro jogadores.
Componentes	Fichas com 85 palavras, roleta e ampulheta (de um minuto).
Materiais utilizados	Para construir as fichas: papel cartão e impressão de imagens e palavras. Para construir a roleta: papelão, EVA, cola quente, parafusos pequenos, borracha (para sustentar a seta que girava na roleta) e impressão das palavras.
Regras do Jogo	1- O líder iniciava o jogo colocando a ampulheta para marcar um minuto. 2- Depois girava a roleta e, quando caísse em alguma terminação, procurava pares de palavras que rimassem no tempo indicado. Exemplo: se caísse “ÃO”, ele deveria pegar “pão”, “melão” e assim sucessivamente. 3- Se não encontrasse a tempo, passaria para o próximo. 4- O próximo jogador fazia o mesmo, colocava a ampulheta para marcar o tempo e girava a roleta, e assim por diante. 5- Em cada rodada, os jogadores pegavam quantas palavras conseguissem encontrar. Cada par de rimas valia um ponto. Os pares formados por cada jogador ficavam separados para o registro da pontuação ao final. 6- Se a roleta caísse em uma terminação que já tivesse sido usada e não houvesse mais rimas para formar, deveria ser girada novamente. 7- A partida terminava quando não restavam mais pares de rimas para serem formados, então os pontos de cada um eram somados a fim de saber o vencedor. 8- Depois disso, as palavras eram devolvidas ao centro para uma

	nova partida começar. 9- Realizava a primeira jogada o jogador que tivesse obtido mais pontos na partida anterior.
Repertório de palavras do jogo	**Á -** maracujá, guaraná, cajá, chá, tacacá, vatapá. **Ã -** romã, maçã. **ÃO -** sopão, manjericão, camarão, feijão, mamão, melão, limão, pão, macarrão, requeijão, pirão, empadão, pastelão, brigadeirão. **ANJA -** canja, laranja, granja, toranja. **ANA -** cana, banana, porcelana. **ATE -** chocolate, abacate, tomate, alicate. **ELO -** amarelo, belo, farelo, caramelo, cogumelo. **ELA -** canela, mortadela, panela, nutella, tigela. **EIJO -** beijo, queijo. **Í -** abacaxi, açaí, siri , bacuri, murici. **ILHA -** lentilha, baunilha, ervilha. **ILHO -** tomilho, milho, brilho, polvilho, novilho. **ITO -** bonito, palmito, pirulito, frito. **INHA -** farinha, balinha, abobrinha, pinha, linha. **INHO -** espetinho, cominho, arrumadinho, vinho, bolinho, salgadinho. **INA -** margarina, gelatina, tangerina, proteína, cafeína. **OURA -** cenoura, vassoura. **OLA -** cebola, carambola, escarola, bola, cola.

Fonte: Organizado pela autora.

Mostrei todos os recursos que seriam usados no jogo, começando pela roleta. Nela, há várias terminações e, a fim de exemplificar, girei e a seta apontou para **inha**. Então, mostrei algumas possibilidades de rimas, pegando fichas que rimassem com essa terminação. Expliquei que caindo em **inha**, eles poderiam pegar algumas palavras como **farinha** ou **linha**.

As figuras abaixo expõem os componentes usados para o jogo Mercado das Rimas, os quais foram as roletas, as cartas e as ampulhetas.

Figura 9 - Componentes do jogo Mercado das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Também mostrei as ampulhetas que seriam usadas para marcar o tempo das rodadas. Expliquei que esse jogo iria funcionar como se estivessem fazendo compras em um mercado. Os produtos ficariam espalhados pela mesa e eles teriam que escolher somente os que as palavras rimassem.

Depois de explicar a estrutura do jogo e simular jogadas, com a ajuda da professora, dividi os grupos e passei em cada um para entregar os materiais. Assim, a turma ficou dividida em dois grupos de quatro e três grupos de três, totalizando 17 estudantes. As imagens adiante ilustram esse momento da divisão e dos estudantes jogando a primeira partida.

Figura 10 - Grupos jogando Mercado das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Passei nos grupos perguntando se estavam conseguindo jogar e se haviam entendido as regras. Em alguns momentos, foi necessário explicar novamente, assim como simular uma breve jogada para exemplificar. A imagem abaixo mostra os pares formados pela estudante Ana.

Figura 11 - Pares de rimas da Ana



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

No registro acima, Ana conseguiu fazer três pares de rimas, mas pegou duas cartas (cogumelo e espetinho) que não rimavam. No momento, não perguntei o motivo de ela ter pego essas cartas, no entanto, infiro que isso tenha sido em vista de não ter conseguido formar mais pares por conta do tempo. Ainda assim, percebe-se que ela conseguiu formar pares entre **tangerina/margarina**, **chocolate/alicate** e **pinha/linha**, percebendo, portanto, as rimas entre essas palavras.

Por outro lado, percebi que durante a vivência do jogo todos os estudantes se sentiram engajados e desafiados, incluindo aqueles que já sabem ler com autonomia, no qual este recurso poderia não ser desafiante. Para eles a maior dificuldade não era identificar as rimas, e sim administrar o pouco tempo que cada um tinha para procurar os pares.

Observei que as rimas que foram mais facilmente identificadas pelos grupos foram aquelas terminadas em **ão** e **á**. No caso das palavras terminadas em **ão**, essa facilidade pode ser atribuída ao convívio frequente dessas no vocabulário cotidiano dos estudantes, como em feijão, macarrão, requeijão, limão e melão. No caso das palavras terminadas em ***á***, embora nem sempre façam parte do repertório rotineiro das crianças (como tacacá ou vatapá*)*, também foram reconhecidas com facilidade. Isso se dá pelo forte som produzido ao final dessas sílabas tônicas, cujo som torna-se marcado e perceptível, favorecendo a identificação da rima mesmo quando o significado da palavra não é conhecido.

Assim, compreende-se que a percepção das rimas não depende apenas da familiaridade lexical, mas também da clareza sonora das terminações, permitindo que os estudantes reconheçam padrões sonoros mesmo em palavras pouco usadas. Nas imagens a seguir, é possível ver as rimas formadas pelos estudantes Érica e Breno.

Figura 12 - Pares de Rimas dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Na primeira imagem acima, há o registro dos pares formados pela estudante Érica, em que todos foram terminados em **ão**: **sopão/brigadeirão**, **empadão/requeijão** e **manjericão/feijão**. Já a segunda imagem apresenta os pontos de Breno, que fez dois pares terminados em **á** e um com a terminação **anja**: **vatapá/tacacá**, **cajá/guaraná** e **laranja/toranja**.

As imagens a seguir apresentam os pares de rimas formados por Enrique e Mariana.

Figura 13 - Pares de Rimas dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

O primeiro registro apresenta os três pares formados pelo estudante Enrique: **limão/macarrão**, **melão/brigadeirão** e **empadão/sopão**. Desde o ano passado, ele apresentava dificuldades em compreender as rimas. Conforme o registro, é possível perceber seus avanços, pois conseguiu formar três pares. Já a segunda imagem ilustra os pares da Mariana: **baunilha/lentilha** e **vatapá/tacacá**. Ela também apresentava dificuldades na compreensão das rimas, demonstrando também que obteve um avanço significativo em relação à percepção das rimas. Assim, demonstra-se que os estudantes compreenderam o propósito do jogo e ampliaram

seus repertórios de palavras.

Em seguida, organizei a turma em círculo no chão para realizar a atividade de sistematização envolvendo a representação de palavras usando o alfabeto móvel. Coloquei as letras no centro e, antes de iniciar, retomei perguntando se lembravam de algumas palavras do jogo. As crianças citaram **cenoura**, e ao solicitar uma palavra que rimasse, responderam que seria **vassoura**. Quando questionei o que rimava com **espetinho**, a estudante Karen respondeu: "**beijinho**", e Carol complementou com: "**ninho**".

Essas duas últimas palavras não estavam no jogo deste dia. Ninho apareceu no dominó, vivenciado no dia anterior. O fato de Carol retomar essa palavra e associá-la a outra do jogo do mercado demonstra que essas passaram a integrar o repertório linguístico deles. Já Karen, ao propor **beijinho**, evidenciou a capacidade de criar variações da palavra **beijo**, presente no jogo, a fim de estabelecer a rima.

Após a retomada das palavras do jogo, pedi que alguns estudantes representassem novas palavras que rimassem, usando o alfabeto móvel. Solicitei à Laura a representação de uma palavra que rimasse com **tangerina**. Percebi que ela não soube responder. Diante disso, Karen auxiliou, sugerindo a palavra **Catarina**. Em seguida, novas palavras foram geradas por outros estudantes (**sopão/pão**, **cominho/espetinho**, **maracujá/já**). Érica, ao dizer uma palavra que rimasse com **sopão**, sugeriu a palavra **pão**. Ela percebeu a necessidade de usar o til (~) na palavra em questão. Porém só não utilizou porque esse alfabeto móvel não possuía sinais gráficos. O mesmo aconteceu com a palavra **já** sugerida por Enrique para rimar com **maracujá**, em que ele sabia que a letra final era acentuada, só não usou porque no material não haviam acentos.

Tais registros encontram-se nas figuras abaixo.

Figura 14 - Palavras montadas com o Alfabeto Móvel



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Assim, o alfabeto móvel mostrou-se um recurso pedagógico essencial para a atividade proposta. Silva (2023, p. 58 e 59) fala sobre a importância desse recurso didático:

> O alfabeto móvel permite a criança vivenciar de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever no processo de alfabetização. A sua utilização por meio de jogos e brincadeiras ajuda na sistematização e assimilação da escrita durante essa fase da alfabetização e suas dificuldades. [...] uso do alfabeto móvel através de jogos e brincadeiras, facilita o trabalho das dificuldades apresentadas pelas crianças nesse processo de alfabetização de uma forma lúdica e prazerosa.

Esse momento da sistematização foi rápido, já que havia passado do horário combinado para as atividades, então, somente cinco crianças puderam montar as palavras. Mesmo assim, percebi que grande parte das palavras do jogo ficaram bem consolidadas, e a percepção delas acerca das rimas estava mais aguçada. Também é importante mencionar que novas palavras puderam ser formadas a partir das que haviam sido trabalhadas, oportunizando novas formações de rimas. Morais (2019, p. 147) reforça isso:

> Depois de repetir certas palavras [...] que conseguem identificar, porque aquele texto foi lido e explorado mais de uma vez [...] as crianças podem dizer outras palavras que rimam ou que começam de forma semelhante à dos vocábulos do poema que estão identificando. Mas, então, já não estarão se restringindo ao repertório daquele texto. Estarão pensando sobre “todas as palavras do mundo”.

Cabe, ainda, mencionar que, no ano passado, grande parte da turma se confundia pensando que a rima estava presente no início das palavras, e não no

final. Dias, Darroz e Rosa (2025, p. 80) mostram os resultados de um estudo sobre essa percepção: “Os dados demonstram que [...] os alunos não tinham compreensão do que a rima significa e **alguns se referiram ao som da mesma sílaba inicial**. Portanto, ainda existia uma falta [...] de compreensão sobre o significado das rimas.”

Assim como reflete o estudo acima, também percebi certa similaridade ao acompanhar os estudantes no ano passado, pois alguns diziam que, por exemplo, pato e papai rimam, porque começam com a mesma sílaba. Com o constante trabalho da professora e das bolsistas, eles foram compreendendo que a rima está presente no final das palavras. Expliquei isso novamente no segundo dia da vivência, porque percebi que algumas crianças ainda tinham essa compreensão.

No entanto, a identificação de palavras com a mesma sílaba inicial também é importante, pois classifica-se como uma das habilidades da CF, ou seja, a consciência silábica. A criança com essa habilidade “[...] torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras [...]” (Soares, 2020, p. 78). Em outras palavras, essa habilidade permite que o estudante manipule as sílabas em palavras (escritas ou orais), conseguindo contar quantas sílabas há em uma palavra e identificar outras palavras que tenham a mesma sílaba inicial, por exemplo. Essa habilidade foi percebida na turma, mesmo naqueles estudantes que confundiam o significado das rimas.

Houve um momento no jogo em que o estudante Breno me chamou, porque estava com dificuldades para encontrar mais palavras que rimassem com a terminação **Í**. Na roleta, essa letra era acentuada, mas entre as palavras do jogo, apenas **açaí** tinha acento, as demais (abacaxi, siri, bacuri e murici) não. Esse estudante já sabe ler com autonomia, porém estava procurando palavras com o final igual a essas terminações. Então, ele pensou que **açaí** não rimava com **abacaxi**, já que uma possui acento e a outra, não. Expliquei que essas palavras rimam, porque possuem o som final igual, e que o fato de uma ter acento e a outra não não impedia de rimar, porque o som final continuava o mesmo.

Ele entendeu a explicação e, ao pronunciar as palavras, concordou que elas rimavam. Porém, essa parte poderia ter sido mais bem planejada. Existem algumas possibilidades que resolveriam essa questão. Inicialmente, eu poderia ter explicado isso antes do jogo: o acento não impede a rima, o importante é o som final ser igual ou semelhante. Outra possibilidade é que, no momento de planejamento do jogo,

poderiam ter sido escolhidas palavras com um só tipo de terminação: ou a letra sem acento, ou a letra acentuada. Assim, quando os estudantes fossem procurar as palavras não encontrariam essa diferença de acentuação e não ficariam confusos em relação à rima.

Semelhante ao primeiro dia, percebi que os estudantes identificaram mais claramente as rimas no jogo em comparação com a história. Notei que os estudantes que ainda não sabem ler com autonomia, antes de refletirem claramente sobre os aspectos sonoros, observavam primeiro as imagens e a grafia. Após identificarem a palavra/objeto, repetiam seu nome em voz alta e então refletiam sobre os aspectos sonoros. Nesse caso, as imagens e a grafia impressa permitiram a identificação da palavra mais rapidamente, além de proporcionarem aos estudantes uma conduta metalinguística. Morais (2019, p. 41) denomina essa conduta como o ato de “refletir sobre a linguagem [...] a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, [...] as características e propriedades dos textos orais e escritos.”. A todo momento estavam adotando essa conduta, processando mentalmente reflexões linguísticas.

Se o jogo Mercado das rimas tivesse apenas figuras, talvez as crianças tivessem mais dificuldade em refletir sobre os aspectos sonoros e gráficos da palavra. Leite e Morais (2012, p. 31) falam que o uso de letras de forma ajuda na reflexão das palavras em vários aspectos:

> Na atividade descrita, a materialidade da notação escrita era amplificada pelo fato de estar usando letras de imprensa maiúscula. Como cada letra vinha separada das outras, isso permitia aos aprendizes refletir sobre a quantidade de unidades (letras), sua ordem, suas diferenças e semelhanças, enquanto estavam pensando sobre os sons das palavras.

Assim, encerrei as vivências do segundo dia, percebendo que os estudantes retomaram por si só algumas palavras vistas no dia anterior, o que reforçou que as atividades consolidaram a reflexão sobre as rimas. Percebi que, um pouco mais do que no dia anterior, neste segundo dia, a reflexão e identificação acerca das rimas estava mais aguçada, e isso refletiu em vários momentos em que os estudantes pensaram nas palavras já, beijinho e Catarina, as quais não haviam sido trabalhadas em nenhum dos dois dias, o que mostra que foram retiradas do repertório linguístico de cada um.

3º DIA - TABULEIRO DAS RIMAS

As vivências do terceiro dia começaram com a retomada das atividades do dia anterior. Perguntei se tinham gostado do jogo e todos disseram que sim. Consultei também se lembravam de algumas rimas, e não souberam responder de início. Instiguei, dizendo uma palavra vista anteriormente e perguntando o que rimava com **chocolate**, o estudante José respondeu: "**abacate**".

Em seguida apresentei o livro que seria lido naquele dia: *A joaninha que perdeu as pintinhas* (Ducarmo Paes, 2015). Perguntei o que eles viam na capa, alguns disseram "joaninha", por causa das ilustrações. Apresentei os outros elementos da capa, que foram o nome da autora, o ilustrador e a editora. Li o título do livro e perguntei se tinha alguma rima, então disseram que "**joaninha**" rima com "**pintinha**".

Após apresentar esses elementos iniciais, comecei a leitura literária. Durante a leitura, realizei pausas para mostrar as ilustrações correspondentes de cada página lida. Esse momento literário está registrado nas fotos a seguir.

Figura 15 - Apresentação do livro e leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Vale ressaltar que tal momento literário foi conduzido e mediado de maneira que os estudantes pudessem se envolver nas histórias e apreciá-las, mas sem pressa. Assim como nos outros dois dias, neste foi separado um tempo para essa experiência, valorizando a literatura pertencente à cultura e à arte.

Depois de terminar a leitura, perguntei se tinham percebido rimas na história, e não souberam responder de início. Então, como nos outros dias, li alguns trechos novamente para que pudessem refletir. Quando falei "**caminhar**" rima com "pre[…]", completaram dizendo "**preocupar**".

Houve um momento em que eu li a estrofe: "Mamãe, veja, eu voltei! Nunca mais vou me **atrasar**. Por favor, fale comigo, eu quero te **abraçar**!" (Ducarmo Paes, 2015, p. 7). Perguntei qual era a rima nessa estrofe e disseram "atrasar" e "abraçar". Depois li outra estrofe: "[...] Não queira me **enganar**. Minha filha é pintadinha, volte já para o seu **lugar**." (Ducarmo Paes, 2015, p. 8). E questionei novamente qual era a rima nessa estrofe, logo a estudante Alana identificou **enganar** com **lugar**. Também identificaram que **chorar** rima com **retornar**.

Sempre que a turma falava alguma rima, eu a escrevia no quadro. Após retomar algumas rimas da história, apontei para as palavras do quadro e perguntei se eles tinham percebido alguma coisa. Disseram "a letra final", para indicar que todas as palavras terminam com as mesmas letras: **A** e **R**. Disse que quase todas as rimas do livro terminavam com essas duas letras, com exceção das terminadas em **inha** e **ão**.

Depois de encerrar a análise das palavras do livro coletivamente, apresentei o jogo Tabuleiro das Rimas e mostrei as regras e seu funcionamento. Tais informações estão presentes no quadro abaixo.

Quadro 4 - Estrutura do jogo Tabuleiro das Rimas

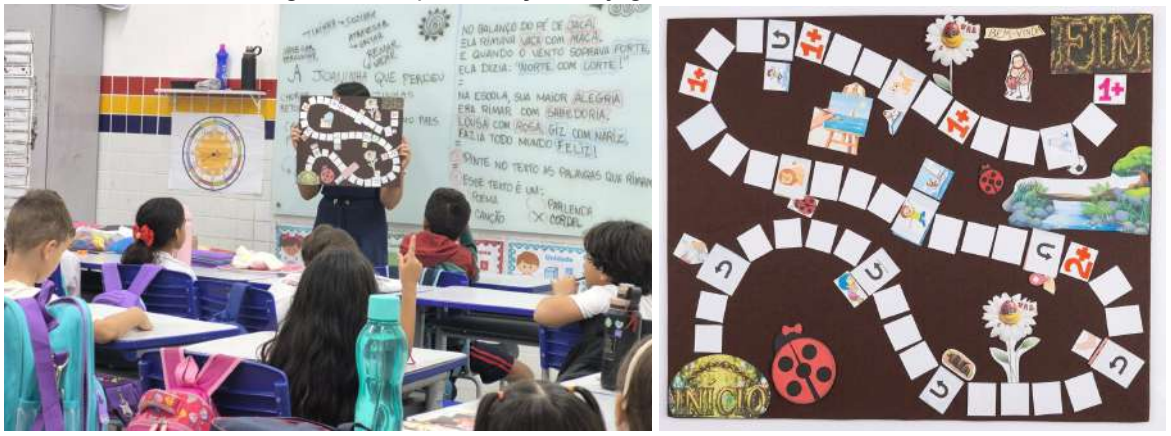
Elementos	Jogo: Tabuleiro das Rimas
Meta do jogo	Chegar a última casa do tabuleiro ("FIM") antes dos demais jogadores, por meio da realização correta das prendas propostas ao longo do tabuleiro.
Jogadores	Grupos de quatro ou cinco jogadores.
Componentes	Tabuleiro, dado, tampinhas e ampulheta.
Materiais utilizados	Folhas de EVA finas e grossas, papel cartão para fazer as casas, tampinhas de garrafas, cola quente, cola branca e impressão das imagens e prendas.

Regras do Jogo	1- Cada jogador escolhia uma tampinha para o representar no tabuleiro. 2- O primeiro jogador jogava o dado e a quantidade que caísse ele andava nas casas. Exemplo: se o dado caísse em seis ele andaria seis casas. 3- O próximo jogador fazia o mesmo, jogava o dado e também andava nas casas. 4- Tinham casas com pegadinhas sobre palavras que rimam, e se o jogador caísse nelas, teria que formar uma rima. Se não conseguisse, pagaria a prenda do enunciado (voltaria casas ou imitaria algum animal). 5- Algumas casas possuíam jogadas perdidas em que, ao cair nelas, o jogador voltava uma ou duas casas. 6- Outras tinham bônus, se o jogador caísse nelas, poderia avançar uma ou duas casas à frente. 7- Quando o jogador estivesse próximo das últimas casas, ele só poderia avançar se o dado caísse em uma quantidade inferior ou igual as casas restantes. Exemplo: se faltassem três casas para chegar ao fim, o dado deveria cair em três, dois ou um. Se caísse um número maior, ele passaria a vez. 8- Vencia o jogador que chegasse ao “FIM” primeiro.
Prendas do Jogo	- Diga uma palavra que rime com “atrasar” ou volte uma casa. - Diga uma palavra que rime com “chorar” ou imite um cachorro. - Diga uma palavra que rime com “joaninha” ou imite um leão. - Diga uma palavra que rime com “bola” ou imite uma foca. - Diga uma palavra que rime com “gritar” ou volte uma casa. - Diga uma palavra que rime com “remar” ou imite um gato. - Diga uma palavra que rime com “lugar” ou volte uma casa. - Diga uma palavra que rime com “navegar” ou dê um pulo com um pé só. - Diga uma palavra que rime com “pé” ou volte uma casa. - Diga uma palavra que rime com “gato” ou imite um leão. - Diga uma palavra que rime com “leão” ou dê um pulo com um pé só. - Diga uma palavra que rime com “pão” ou imite uma foca. - Diga uma palavra que rime com “flor” ou imite um cachorro. - Você caiu em um buraco. volte duas casas! - Você perdeu suas pintinhas. volte duas casas para procurar!

Fonte: Organizado pela autora.

O momento de apresentação do tabuleiro e dos demais componentes do jogo à turma está ilustrado nas imagens a seguir.

Figura 16 - Apresentação do jogo Tabuleiro das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Expliquei que esse jogo representa o percurso que a Joaninha Tininha fez na história contada, simbolizando o trajeto de ida e volta para casa. Além de elucidar as regras e as prendas, simulei uma jogada.

Em seguida, com a ajuda da professora, dividi os grupos e selecionei um líder para cada um. Entreguei o tabuleiro e as peças para começarem a jogar. Nesse dia, a turma foi dividida em três grupos de quatro estudantes e um grupo de cinco, totalizando 17 participantes.

Durante as partidas, percorri os grupos para observar e oferecer auxílio sempre que apresentavam dificuldades. A imagem a seguir registra um desses momentos, em que explico novamente as regras do jogo a um grupo, mostro as prendas e simulo uma breve jogada.

Figura 17 - Mediação do jogo



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

A estudante Emanuele caiu na prenda “Diga uma palavra que rime com ‘lugar’ ou volte uma casa.”. Ela não soube responder e teve que pagar a prenda. A estudante Adriana caiu na mesma prenda e respondeu que “**lugar**” rima com “**rimar**”.

Paulo caiu em uma prenda e precisava dizer uma palavra que rimasse com **gato**, mas respondeu “garfo”. Essa palavra não se classifica como uma rima consonante, pois não há correspondência total entre os sons finais: **tô** e **fo**. É possível que o estudante tenha se atentado mais ao início das palavras, do que ao som final, já que ambas começam com a mesma sílaba **ga**, o que revela uma percepção da consciência silábica. A primeira imagem a seguir mostra o momento em que ele caiu na prenda, e a seguinte apresenta o grupo da Carol jogando.

Figura 18- Estudantes jogando Tabuleiro das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Adriana precisava fazer uma rima com a palavra **atrasar** e rimou com **alisar**. Já Érica rimou **atrasar** com **perguntar**. Mariana rimou **lugar** com **lar** e **navegar** com **nadar**. Esse foi um grande avanço, visto que ela, desde o ano passado, tinha dificuldades em formar rimas. Essa mesma estudante ganhou a partida em questão.

Emanuele caiu em uma prenda e teria que formar uma rima com atrasar. Ela não soube responder, então, para ajudá-la a refletir, perguntei qual palavra rima com **ar**. Ela respondeu: “abelha”. A estudante não soube responder grande parte das prendas sobre rimas, pois associou ao som inicial da palavra. Assim, vejo que isso ainda precisa ser melhor trabalhado para que eles percebam que a rima, na verdade, encontra-se no final das palavras.

Essa mesma estudante, no primeiro dia na atividade da lista, conseguiu rimar **vizinhos** com a palavra geradora **macaquinhos**. Naquele momento, ela podia observar a grafia da palavra já que estava escrita no quadro. Mas no momento do jogo do tabuleiro, além da pressão de dizer uma rima em um minuto, ela não utilizou nenhum suporte visual para ajudá-la na identificação da rima. Morais e Silva (2022, p. 216) falam sobre isso: “[...] é mais difícil pedir para dizer em voz alta uma palavra que tem semelhança sonora (rima, sílaba ou fonema inicial) com outra do que identificar palavras parecidas, a partir do exame de gravuras.”

Adriana disse que **gritar** rimava com **pular**. Percebi que ela compreendeu bem que a rima ocorre no final das palavras. Assim, sempre que precisava formar uma rima, ela observava o final da palavra, procurando outra que apresentasse o mesmo som final. A imagem a seguir registra esse momento.

Figura 19 - Estudantes jogando Tabuleiro das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

O Tabuleiro é um jogo um pouco mais demorado do que os outros, então os grupos jogaram cerca de quatro partidas. Observei que somente quatro estudantes tiveram mais dificuldades em responder as prendas, o restante da turma não sentiu muitas dificuldades. Dessa forma, o jogo permitiu a reflexão sobre as rimas e aspectos sonoros da língua de forma lúdica e prazerosa, conforme reitera Silva (2023, p. 61): “Os jogos e brincadeiras no cotidiano escolar de sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitam uma aprendizagem de forma criativa, imaginária e sociável, promovendo o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras.”.

Após encerrar as partidas, iniciei o momento da atividade de sistematização. Expliquei que faríamos uma forca das Rimas da seguinte forma: um estudante por vez era chamado ao quadro e escolhia uma palavra do jogo e colocava as linhas referentes à quantidade de letras da palavra. Escolhi a primeira palavra: **Foca**. A dica foi uma palavra que rimasse com **fofoca**. Após algumas sugestões de letras, Adriana acertou a palavra inteira. A próxima palavra foi **buraco** e a dica era **macaco**. Depois de algumas tentativas, a mesma estudante também acertou a palavra.

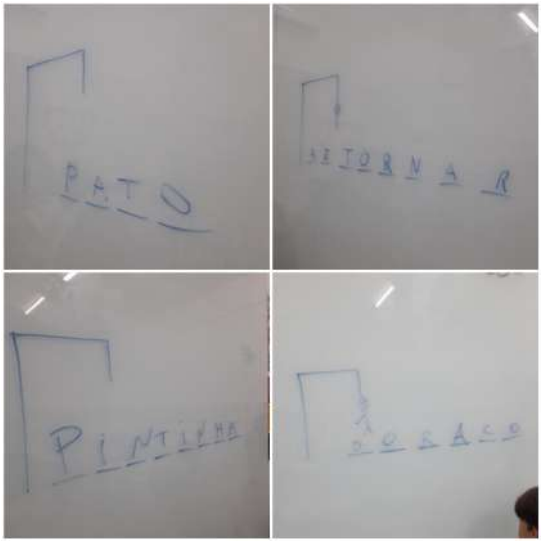
Ao colocar as letras na forca, Letícia escreveu boraco, substituindo a vogal “u” por “o”. Esse tipo de erro é comum, já que, nesse processo, ainda estão consolidando a consciência grafofonêmica, que, de acordo com Soares (2020, p. 121), significa “a consciência das correspondências entre letras (grafemas) e fonemas”. Ou seja, é a relação entre os sons e as letras das palavras. Nesse caso, é evidente que a estudante já domina a estrutura silábica, compreendendo que precisa representar todos os sons da palavra, ainda que confunda alguns grafemas.

No entanto, o caso só foi percebido depois do encerramento das atividades, quando as imagens estavam sendo analisadas, por isso não foi feita nenhuma intervenção da situação.

A palavra seguinte foi **pintinha** que rimava com **joaninha**. Carol e Adriana acertaram de primeira. A próxima palavra foi **retornar**, e a dica era **caminhar**. Nessa a turma demorou um pouco mais. Alguns sugeriram a palavra caminhada, que faz parte do mesmo campo semântico, porém o final dessas duas palavras é diferente: caminhar e caminhada. E para que rimasse, precisaria ter exatamente o final igual. Mas depois de algumas sugestões de letras, também acertaram. A próxima palavra foi **pato** que rima com **gato**, porém não houve sugestões, pois Alana identificou de primeira. A última palavra foi **pular** que rima com **brincar**. No entanto, como já havia dado o horário de saída, essa não foi completada.

Assim, foram encerradas as atividades do terceiro dia e de toda a SD. As imagens a seguir registram esse momento da atividade de sistematização forca das Rimas, com algumas palavras completadas pelos estudantes.

Figura 20 - Forca das Rimas



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Antes da realização da atividade de sistematização, pensei que a turma teria dificuldades, visto que a única dica para encontrar a palavra era outra que rimasse. Porém, no decorrer da mediação, constatei que não houve dificuldades, pelo contrário, quase todas as palavras foram descobertas com poucas tentativas.

Assim, percebi que as imagens foram essenciais para que os estudantes

tivessem mais facilidade de identificar as rimas, consolidando a reflexão sonora. Morais (2019, p. 154 e 174) reforça essa importância:

> A presença da figura, além de garantir a recuperação do significante oral, isto é, a sequência sonora que constitui a palavra, cria um contraste ainda mais evidente entre os objetos (ou referentes) do mundo real e as partes orais que aparecem nos nomes com que são designados. [...] a figura permite evocar a forma oral da palavra sem que o menino ou a menina já seja capaz de fazê-lo lendo a notação escrita convencional desta.

Além da figura, ficou evidente que utilizar as palavras impressas foi essencial para os estudantes, principalmente para os que ainda não sabem ler com autonomia, pois facilitaram a relação entre fonema e grafema, além de ajudar na observação/análise das palavras e identificação das rimas. O mesmo autor reforça a importância de palavras escritas ou impressas para a reflexão sonora:

> [...] a notação escrita favorece a reflexão das crianças sobre as partes sonoras das palavras. Já vimos que a presença da forma escrita, concomitante à reflexão sobre as partes sonoras, potencializa a busca de compreensão de como as letras funcionam ao notar as unidades orais das palavras que pronunciamos. De fato [...], a presença da forma escrita abaixo da figura pode ajudá-las a buscar, em seus léxicos mentais, outras palavras que contenham aquelas sequências de letras. (Morais, 2019, p. 66 e 195)

Durante o acompanhamento das partidas, quando algum estudante apresentava dificuldades em reconhecer as rimas, eu falava: observem o final da palavra e vejam se é igual ou parecido, se for é porque rima. Isso os ajudou a recordarem e identificarem novas rimas. Dessa maneira, compreendo que a mediação deste terceiro dia contribuiu para que os estudante se conscientizassem quanto à compreensão das rimas e às habilidades de CF.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido em uma turma do 2º ano do EF a fim de refletir como os jogos didáticos, envolvendo o trabalho com rimas, podem contribuir para o desenvolvimento da CF e para a apropriação do SEA dos estudantes. Em relação aos objetivos específicos, defini os seguintes: discutir a importância dos jogos como recursos lúdicos para a alfabetização e analisar como os jogos no contexto de uma sequência didática contribuíram para que os estudantes pudessem identificar e produzir rimas.

Com base na análise, notei que alguns estudantes ainda estavam em processo de alfabetização e que a partir do desenvolvimento da SD, percebi que os jogos com rimas contribuíram, em conjunto com os demais recursos e estratégias de ensino, significativamente para o avanço das habilidades da CF e para a compreensão do SEA.

Diante disso, constatei que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados. Contudo, observa-se que os estudantes ainda não consolidaram totalmente tais habilidades, sendo necessário que a mediação ocorra de forma sistemática e contínua. No início das atividades, elas ainda estavam se familiarizando novamente e, por isso, sentiram certa dificuldade no reconhecimento e na produção de rimas. A professora anterior trabalhava com mais frequência rimas, o que contribuiu para o repertório deles e o avanço de habilidades metalinguísticas. No entanto, a professora atual ainda não havia realizado mediações dessa natureza. Por esse motivo, tornou-se necessário, durante o desenvolvimento da SD, a retomada do conceito e do que estava sendo demandado.

Sabendo disso, optei por utilizar, em todos os jogos, palavras que tivessem rimas mais “visíveis”, com o intuito de facilitar a identificação. Por exemplo, em vez de usar a palavra **xadrez** para rimar com **três**, escolhi a palavra **chinês**. Na primeira, a semelhança sonora é evidente, porém a escrita é diferente: **ez** e **ês**. Estudantes que já sabem ler com autonomia teriam mais facilidade em identificar a rima, mas os que ainda não sabem talvez encontrassem dificuldades no reconhecimento visual das sílabas finais. Assim, para rimar com **três**, escolhi **chinês**. Compreendo que essas palavras não são tão comuns no vocabulário, mas

aproveitei os momentos de explicação do jogo para que as crianças tivessem contato com elas com antecedência.

Em outras palavras, o tipo de rima escolhido para as atividades dos três dias foram as rimas consonantes. Nelas, existe uma correspondência total entre os sons finais das palavras, oriunda das últimas vogais tônicas.

Identifiquei que no segundo dia as crianças tiveram maior percepção das rimas em relação ao primeiro dia. Estudantes que tinham dificuldades desde o ano passado conseguiram avançar muito na compreensão, como o Enrique e a Mariana. Esses dois estudantes conseguiram formar rimas em todas as partidas, e isso demonstra uma grande evolução sob o ponto de vista das reflexões fonológicas.

É importante mencionar que a organização da SD possibilitou observar o avanço progressivo das crianças durante esse período e compará-lo, inclusive, com seu aprendizado no ano anterior. Contudo, é evidente que, caso essas atividades fossem empregadas por um período mais longo, seria possível perceber avanços gradativos e de forma mais aprofundada. Por isso, defendo que o uso de jogos didáticos esteja alinhado à rotina escolar, tornando-se uma prática lúdica cotidiana na vida dos estudantes, e não apenas um recurso vivenciado esporadicamente.

No entanto, as vivências também trouxeram desafios. As crianças percebiam as rimas ao longo da leitura literária, mas, ao final, quando eram questionadas sobre quais rimas lembravam, não conseguiam responder. Para auxiliá-las, eu fazia perguntas instigadoras e retomava as palavras do livro, incentivando a reflexão sobre as rimas. Esse aspecto foi identificado nos três dias, em que as rimas ficaram mais estáveis nos jogos e nas atividades de sistematização. Também observei a dificuldade dos estudantes em compreender as regras, principalmente nos jogos de dominó e do mercado. Já no tabuleiro das rimas, por se tratar de um jogo de trilha, os estudantes não apresentaram tantas dificuldades em compreender as regras.

Outro aspecto percebido foi a dificuldade das crianças em manter a ordem do jogo. Para resolver, eu intervinha lembrando-as da sequência correta. Além disso, o tempo escolhido para as intervenções tornou as vivências mais desafiadoras. A professora disponibilizou o tempo que fosse necessário, porém senti dificuldades em gerenciá-lo. Para isso, eu tentava administrar uma duração específica para cada atividade. Mesmo assim, em alguns momentos, como no terceiro dia, não consegui concluir a atividade de sistematização. Nos outros dias, algumas atividades foram mais demoradas, então precisei reduzir o número de crianças que iriam participar.

Houve também a necessidade de adaptações das atividades. No primeiro dia, a proposta era que os estudantes escrevessem uma lista coletiva a partir das palavras do jogo, acrescentando novas palavras. Porém, percebi que nenhum estudante conseguia rimar com novas palavras, apenas com aquelas já vistas no jogo. Assim, modifiquei a atividade para que as palavras do próprio jogo fossem incluídas, o que possibilitou a elaboração da lista. Todas as palavras escritas foram retomadas do jogo. No terceiro dia, também adaptei a atividade da forca, que, inicialmente, seria realizada no chão, com o giz e o alfabeto móvel, mas, devido ao tempo, foi realizada no quadro.

Em relação à escolha dos recursos e estratégias de ensino, decidi realizar as leituras literárias antes do trabalho com os jogos, não como pretexto pelo fato de possuírem rimas, mas para instigar o imaginário dos estudantes, ampliar o repertório literário e proporcionar bons momentos de deleite. Também acredito que a literatura é cultura e arte por si mesma, e utilizá-la para fins pedagógicos não diminui sua importância, mas sim a amplia. Filho (2014, p. 256 e 257) diz que

> [...] não é porque a literatura para crianças e jovens pode ser investigada na perspectiva pedagógica que ela se torna menor ou deixa de ser arte. Ao contrário dessa opinião, destacamos que abrem-se, por meio dela, novas possibilidades interpretativas para que os docentes possam olhar com mais cuidado e com maior segurança para os livros e para as atividades criadas e aplicadas por meio desses próprios livros. (Filho, 2014, p. 256-257).

Soares (2011) diz que a escolarização mais adequada da literatura é a que valoriza o texto enquanto prática social e artística. Por isso, a mediação de leitura ocorreu de forma atenta, sem pressa e valorizando os momentos antes, durante e depois, respeitando o ritmo da experiência estética e social, além dos conhecimentos e interesses dos estudantes. Dessa maneira, planejei os jogos de forma que retomassem os elementos dos textos, como rimas e ilustrações.

O bom desempenho das intervenções não se deu apenas pelo emprego das atividades em si, mas principalmente pela mediação desempenhada. Ela possibilitou aos estudantes que refletissem direta ou indiretamente, guiando-os, a fim de que aproveitassem o máximo das aprendizagens obtidas. As perguntas mediadoras realizadas durante as intervenções instigaram os estudantes a resolverem sozinhos dificuldades enfrentadas e outros conflitos. Por isso, a mediação docente é imprescindível, uma vez que é o professor quem planeja, intervém, orienta e conduz os estudantes.

Esta pesquisa possibilitou-me participar de uma experiência significativa para minha formação. Através dela, planejei, apliquei e avaliei a SD, além de atuar como mediadora principal das atividades realizadas com os estudantes. Essa bagagem reforçou ainda mais práticas que eu já dispunha desde a participação no PIBID, uma vez que, no programa, já estava inserida nessas ações através do contato regular com planejamento e aplicação de intervenções voltadas à alfabetização. Dessa forma, os conhecimentos vividos no programa e, posteriormente, na pesquisa, reforçaram práticas pedagógicas e motivaram o interesse em pesquisar jogos lúdicos de rimas para a alfabetização e para a CF.

Apesar de os objetivos propostos terem sido alcançados dentro do período da SD, percebi que o tempo de realização da pesquisa não foi suficiente para a consolidação das habilidades esperadas. Para isso, reitero a necessidade da continuidade do trabalho para que os estudantes se apropriem das habilidades mencionadas e consolidem a compreensão do SEA.

Os jogos de dominó, mercado e tabuleiro foram utilizados nesta pesquisa, porém existem diversos outros tipos de jogos que podem ser empregados para trabalhar letras, rimas, sílabas, além de outros conteúdos. Morais e Silva (2022) destacam jogos de alfabetização desenvolvidos pelo CEEL da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os quais também foram utilizados por Lira (2026).

Os recursos didáticos usados nesta pesquisa, voltada ao 2º ano, poderiam igualmente ser utilizados em turmas anteriores. Além disso, podem ser adaptados para turmas de níveis mais avançados. O importante é que estes recursos estejam sempre alinhados à rotina escolar, para que o aprendizado na alfabetização seja mediado de forma lúdica e reflexiva. Isso porque tais recursos didáticos juntamente com as demais estratégias de ensino da SD, possibilitaram que os estudantes refletissem em relação às rimas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21

ARAUJO, L. C. DE . Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. DOI http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220532. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4SpNr9ffx8qpC96q8SP3tcB/?lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2026.

AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso. 2. ed. Porto Alegre: Lexikon Editora Digital, 2008. 1022 p. v. 650. ISBN 9788586368509.

BELINKY, Tatiana. **A cesta de Dona Maricota**. Ilustração: Marinez. 14 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.556%2C%20DE%2012,o%20Compromisso%20Nacional%20Crian%C3%A7a%20Alfabetizada. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Indicador Criança Alfabetizada 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/brasil_2024_2.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Indicador Criança Alfabetizada 2025**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/resultados/brasil_2025.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 26 mar. 2024. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542. Acesso em: 29 mar. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.

DIAS, R. B; DARROZ, L. M; ROSA, C. T. W. da. Consciência fonológica: contribuições dos jogos de linguagem para crianças pequenas. Revista Thema, v. 24, n. 1, 2025. p. 68-89. DOI https://doi.org/10.15536/thema.V24.2025.68-89.3576. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/thema/pt_BR/article/view/3576. Acesso em: 27 jul. 2026.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. *E-book.* p.47. ISBN 9788524926006. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926006/. Acesso em: 26 jul. 2026.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. v.6. (Coleção questões da nossa época). 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Sobre a Necessidade de um Olhar Comparatista para a Literatura Infantil/Juvenil. In: JUNIOR, Benjamin Abdala (org.). Estudos Comparados: Teoria, Crítica e Metodologia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. E-book. Disponível em: https://dn721909.ca.archive.org/0/items/gil_20240107/GIL.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007. p. 69-83

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. Teorizando o uso de jogos na alfabetização: reflexões sobre materiais didáticos na formação de professores. In: ARAUJO, L. C. d; Camini, P.; Nogueira, G. M.; Zasso, S. M. B. (org.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 245-263

LEITE, T. M. S. B. R.; MORAIS, A. G. de. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: porque vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-39

LIRA, Ildo Salvino de. Emprego de Jogos para Alfabetizar no Contexto de uma Escola Pública: reflexões a partir de uma pesquisa-ação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 26, n. 51, p. 01-16, 2026. DOI https://doi.org/10.31496/rpd.v26i51.1755. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1755. Acesso em: 29 Jul. 2026

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da S. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão. (Coleção Língua portuguesa na escola)**. São Paulo: Autêntica Editora, 2022. *E-book.* p.15. ISBN 9786559281817. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559281817/. Acesso em: 26 jul. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88

MORAIS, Artur Gomes de. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE CRIANÇAS BRASILEIRAS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31. Acesso em: 27 jul. 2026.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Jogos que promovem a consciência fonológica: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? In: ARAUJO, L. C. de; Camini, P.; Nogueira, G. M.; Zasso, S. M. B. (org.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 203-221

Paes, Ducarmo. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. Ilustração: Jefferson Galdino. 1 ed. Belo Horizonte: Signo, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em:

https://archive.org/details/metodologia-do-trabalho-cientifico. Acesso em: 29 mar. 2026.

Ribeiro, Nye. **Macaquice**. Ilustradora: Rita Duque. 2 ed. Valinhos: Roda e Cia, 2018.

SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de. Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores: relato de experiência. In: ARAUJO, L. C. d; Camini, P.; Nogueira, G. M.; Zasso, S. M. B. (org.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 265-286

SILVA, I. C. F. da. **O uso do alfabeto móvel através de jogos e brincadeiras como facilitador do processo de alfabetização**. Revista Gestão e Educação, 2023. p. 58-68.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 1-34

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

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

WOLFF, Clarice Lehnen. **Descobrindo as rimas em poemas**: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. Orientador: Dra. Vera Wannmacher Pereira. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: RIMANDO E APRENDENDO: A CONTRIBUIÇÃO DE JOGOS COM RIMAS PARA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Pesquisadora responsável: Ana Paula Barros Lameu Soares, Curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sob a orientação de Ildo Salvino de Lira (DME/CE).

- Objetivo da pesquisa: Esta pesquisa tem por objetivo analisar como o uso de jogos com rimas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética no contexto de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

- Procedimentos: Os estudantes do 2º ano A participarão de atividades nos dias 09, 10 e 11 de junho. Essas atividades incluem momentos de leitura e jogos com rimas. Para a leitura, serão usados os livros Macaquice (Nye Ribeiro, 2018), A cesta de dona Maricota (Tatiana Belinky, 2011) e A joaninha que perdeu as pintinhas (Ducarmo Paes, 2003). Os jogos serão: Dominó das Rimas, Mercado das Rimas e Tabuleiro das Rimas. Durante as atividades, serão feitos registros em fotos, gravações de áudio e observação direta. Esses registros serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

- Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não trará nenhum risco aos estudantes. As atividades propostas são cotidianas ao ambiente escolar, como leitura e jogos, e não causarão desconforto. Os registros em fotos e áudios serão feitos apenas das atividades, sem mostrar os rostos das crianças ou da professora, garantindo a privacidade de todos.

- Benefícios: Não há benefícios imediatos aos participantes. Entretanto, ao participar da pesquisa, os estudantes terão contato com atividades de leitura e jogos que tornam o processo de aprendizagem mais divertido e envolvente. Essas práticas ajudam no desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, a participação colabora para melhorar estratégias de ensino que podem beneficiar outras crianças no futuro.

- Sigilo e confidencialidade: Todas as informações coletadas serão tratadas com sigilo absoluto, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. A identidade dos participantes será preservada, não sendo divulgados nomes e quaisquer dados que possibilitem a identificação da gestão, dos(as) docentes e dos estudantes participantes.

- Participação voluntária: A participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, não havendo qualquer tipo de remuneração ou custo. O(a) participante poderá desistir de sua participação a qualquer momento, sem que isso implique qualquer tipo de penalidade.

- Esclarecimentos: Para esclarecimento de dúvidas relacionadas à pesquisa, o(a) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio do e-mail: ana.lameu@academico.ufpb.br.

Declaro que, após ter recebido todas as informações necessárias sobre a pesquisa, aceito participar voluntariamente, ciente dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios envolvidos.

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Apêndice B - Sequência Didática

Turma: 2º Ano do Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 6 horas/3 aulas de 2 horas cada

Quantidade de estudantes: 26

Tema: Rimas

Objetivo Geral:

- Desenvolver habilidades de consciência fonológica por meio da identificação e produção de rimas em textos e jogos, favorecendo o avanço na leitura e escrita.

Objetivos Específicos:

1. Estimular a criatividade e o gosto pela leitura através da contação de histórias;
2. Ampliar o vocabulário e repertório linguístico.
3. Interpretar pequenos textos que contenham rimas;
4. Identificar rimas em palavras, frases e textos;
5. Separar palavras em sílabas para formar novas rimas;
6. Produzir palavras que rimam.

Habilidades:

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

Metodologia

1ª Dia

1º Momento: Inicialmente os estudantes serão convidados a sentarem no chão em círculo. Antes da leitura, serão apresentados elementos do livro Macaquice (Nye Ribeiro, 2018), como a apresentação da capa, da autora, da ilustradora, da editora e a reflexão sobre o título, explorando se possuem rimas ou não.

Durante a leitura, perguntas serão feitas para exploração do livro, como:

- Na capa desse livro tem alguma rima?
- Vocês acham que esse livro fala sobre o quê?
- Que palavras rimam nessa estrofe?

Após a leitura do livro, serão mobilizadas discussões com as seguintes perguntas norteadoras:

- Vocês gostaram da história do livro?
- Vocês pensaram que o livro seria sobre isso ou contaria uma história diferente?
- Alguma coisa no livro chamou a atenção?
- Quais palavras que rimam vocês perceberam que apareceu na história?

2º Momento: Em seguida, o professor apresentará o jogo Dominó das Rimas para os estudantes, mostrando as imagens e as palavras de cada peça e relembrando algumas rimas que apareceram na história. Depois a turma será dividida em grupos de quatro estudantes para a vivência do jogo.

O jogo possui 18 peças com 36 palavras, e funciona como um jogo de dominó, com encaixes. Cada grupo receberá um jogo.

Regras:
Distribuir 4 peças para cada jogador (total 16). As 2 peças restantes ficam no centro, viradas para baixo.

1. O primeiro jogador coloca qualquer peça na mesa.
2. Na sua vez, ele encaixa uma peça em uma das pontas da mesa. Para isso, a palavra da sua peça (na ponta que toca) deve rimar com a palavra da ponta da mesa. Ex.: Se a ponta da mesa é PASSARINHOS (grupo -inhos), você pode encaixar qualquer peça que tenha VIZINHOS, NINHOS, etc.
3. Se não tiver uma peça que sirva, deve comprar uma do monte. Se ainda assim não tiver, deve passar a vez.
4. Ganha quem colocar todas as peças primeiro.

Peças:

1	PASSARINHOS - GARÇONETE
2	MACAQUINHOS - SETE
3	VIZINHOS - OMELETE
4	NINHOS - TRÊS
5	CAMINHOS - CHINÊS
6	SOBRINHOS - PORTUGUÊS
7	MOINHOS - NOVENTA
8	PASSARINHOS - POLENTA
9	MACAQUINHOS - BENTA
10	CHICLETE - FRANCÊS
11	MARIONETE - JAPONÊS

12 LANCHONETE - INGLÊS
13 PATINETE - CINQUENTA
14 SETE - QUARENTA
15 OMELETE - SESSENTA
16 CAMPONÊS - FERRAMENTA
17 JAPONÊS - BENTA
18 INGLÊS - CINQUENTA



3° Momento: Após o jogo, o professor fará uma roda de conversa com a turma. E fará algumas perguntas de sistematização:

- O que vocês acharam do jogo?
- Sentiram alguma dificuldade ou não?
- Tiveram dificuldades para identificar as rimas?
- O que vocês acham de jogos com rimas?
- Quais palavras que rimam vocês lembram que apareceu no jogo?

Quando responderem a última pergunta, o professor convidará para escreverem uma lista de novas palavras que rimam com as do jogo. Um estudante por vez irá ao quadro e escreverá uma palavra que rima com alguma do jogo. Ex.: para a palavra “passarinhos” (palavra do jogo), o estudante pode escrever “golfinhos”. Depois de formado o primeiro par, outro estudante irá escrever uma que rime com outra palavra do jogo, e assim sucessivamente.
Dessa forma, as palavras ficarão organizadas no quadro nessa ordem: palavra do jogo + nova palavra.
Se tiverem dificuldades na escrita, os outros estudantes e o professor auxiliarão. O professor também poderá dar sugestões, caso não lembrem de mais palavras.

2ª Dia

1º Momento: Inicialmente será feita a retomada das vivências do dia anterior, com as seguintes perguntas:

- Qual foi a história que nós lemos ontem?
- Vocês lembram de algumas rimas da história?
- E qual foi o jogo?
- Vocês gostaram de jogar Dominó das Rimas?

Depois, os estudantes serão convidados a sentarem no chão em círculo. Antes da leitura, serão apresentados elementos do livro A cesta de Dona Maricota (Tatiana Belinky, 2011), como a apresentação da capa, da autora, da ilustradora, da editora e a reflexão sobre o título, explorando se possuem rimas ou não.

Durante a leitura, perguntas serão feitas para exploração do livro, como:

- Na capa desse livro tem alguma rima?
- Vocês acham que esse livro fala sobre o quê?

- Que palavras rimam nessa estrofe?

Após a leitura do livro, serão mobilizadas discussões com as seguintes perguntas norteadoras:

- Vocês gostaram da história do livro?
- Vocês pensaram que o livro seria sobre isso ou contaria uma história diferente?
- Alguma coisa no livro chamou a atenção?
- Quais palavras que rimam vocês perceberam que apareceu na história?

2° Momento: Em seguida a turma será dividida em grupos de cinco estudantes.

O professor irá aplicar o jogo Mercado das Rimas. Ele funciona como se os estudantes estivessem escolhendo produtos no “mercado”, mas com um critério específico, cujo foco é o trabalho com rimas. Os produtos ficarão espalhados e os estudantes terão que escolher somente os que rimam uns com os outros no tempo de 1 minuto. Em todas as partidas, o tempo será o mesmo, mas vence o estudante que pegar mais pares de rimas.

Regras:

1. O primeiro jogador coloca a ampulheta para marcar 1 minuto.
2. Na sua vez, ele precisa girar a roleta e quando cair em alguma terminação, ele procurará pares de palavras que rimam no tempo indicado. Ex: se cair “ÃO”, ele terá que pegar “pão” e “melão”.
3. Se não encontrar a tempo, ele perde a vez.
4. O próximo jogador faz o mesmo, coloca a ampulheta para marcar e gira a roleta, e assim sucessivamente.
5. Em cada rodada, os jogadores poderão pegar quantas palavras encontrarem. Cada par de rima vale um ponto.
6. Os pares que os jogadores fizerem ficarão com cada um para o registro da pontuação.
7. Se cair alguma terminação da roleta que já foi usada e o jogador perceber que não há mais rimas para formar, deve girar a roleta novamente.
8. A partida acaba quando não restarem mais pares de rimas para serem formados, assim as palavras serão devolvidas ao centro para uma nova partida começar.
9. Realiza a primeira jogada o jogador que tiver mais pontos na partida anterior.

Grupo de Rimas:

Grupo Á: maracujá, guaraná, cajá, chá, tacacá, vatapá.
Grupo Ã: romã, maçã.
Grupo ÃO: sopão, manjericão, camarão, feijão, mamão, melão, limão, pão, macarrão, requeijão, pirão, empadão, pastelão, brigadeirão.
Grupo ANJA: canja, laranja, granja, toranja.
Grupo ANA: cana, banana, porcelana.
Grupo ATE: chocolate, abacate, tomate, alicate.
Grupo ELO: amarelo, belo, farelo, caramelo, cogumelo.
Grupo ELA: canela, mortadela, panela, nutella, tigela.
Grupo EIJO: beijo, queijo.
Grupo Í: abacaxí, açaí, siri , bacuri, murici.
Grupo ILHA: lentilha, baunilha, ervilha.

Grupo ILHO: tomilho, milho, brilho, polvilho, novilho.
Grupo ITO: bonito, palmito, pirulito, frito.
Grupo INHA: farinha, balinha, abobrinha, pinha, linha.
Grupo INHO: espetinho, cominho, arrumadinho, vinho, bolinho, salgadinho.
Grupo INA: margarina, gelatina, tangerina, proteína, cafeína.
Grupo OURA: cenoura, vassoura.
Grupo OLA: cebola, carambola, escarola, bola, cola.

As imagens abaixo contemplam somente algumas palavras, porém o jogo completo possui todas as palavras da lista acima.



3° Momento: Após o jogo, o professor fará uma roda de conversa com a turma. E fará algumas perguntas de sistematização:

- O que vocês acharam do jogo?
- Tiveram dificuldade com o tempo? Vocês acham que precisam de mais ou menos tempo?
- Tiveram dificuldades para identificar as rimas?
- Quais palavras que rimam vocês lembram que apareceu no jogo?

Em seguida, todos se sentarão no chão e o professor espalhará os produtos do jogo. Depois vai girar uma garrafa, e o estudante que ela apontar terá que escolher um dos produtos e pensar em outro que rime com o escolhido. Quando souber um que rime, o estudante formará a palavra utilizando o alfabeto móvel. Depois girará novamente a garrafa para apontar o próximo a dizer uma palavra que rime.
Caso o estudante diga uma palavra que não rima o professor pode instigar a reflexão, perguntando se as palavras rimam e solicitando que justifiquem.

3ª Dia

1º Momento: Inicialmente será feita a retomada das vivências do dia anterior, com as seguintes perguntas:

- Qual foi a história que nós lemos ontem?
- Vocês lembram de algumas rimas da história?
- E qual foi o jogo?
- Vocês gostaram de jogar Dominó das Rimas?

Logo após, os estudantes serão convidados a sentarem no chão em círculo. Antes da leitura, serão apresentados elementos do livro A joaninha que perdeu as pintinhas (Ducarmo Paes, 2003), como a análise da capa, da autora, da ilustradora, da editora e a reflexão sobre o título, explorando se possuem rimas ou não.

Durante a leitura, perguntas serão feitas para exploração do livro, como:

- Na capa desse livro tem alguma rima?
- Vocês acham que esse livro fala sobre o quê?
- Que palavras rimam nessa estrofe?

Após a leitura do livro, serão mobilizadas discussões com as seguintes perguntas norteadoras:

- Vocês gostaram da história do livro?
- Vocês pensaram que o livro seria sobre isso ou contaria uma história diferente?
- Alguma coisa no livro chamou a atenção?
- Quais palavras que rimam vocês perceberam que apareceu na história?

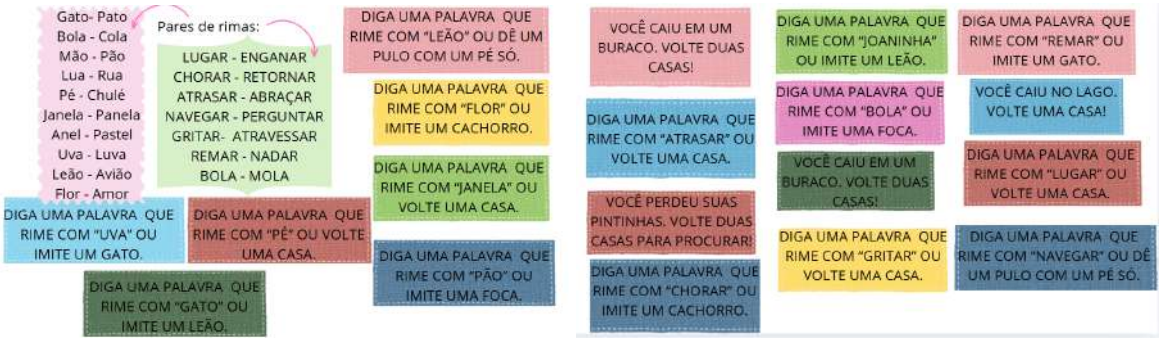
2º Momento: Em seguida a turma será dividida em grupos de cinco estudantes. Ao final da primeira partida, o placar do ganhador dos dois grupos será escrito no quadro, para os próximos grupos jogarem.

O professor irá aplicar o jogo Tabuleiro das Rimas. Ele é sobre o percurso que a Joaninha fez na história do livro contado. Simbolizando o percurso de ida e o de volta para casa. No tabuleiro haverá várias casinhas e, para andar, os estudantes precisam jogar o dado. Algumas casas têm prendas, como “Diga uma palavra que rime com […] ou imite um leão”, se não conseguir responder, terá que voltar uma casa. Outras possuem jogadas perdidas em que, caindo nela, voltam uma ou duas casas.

Regras:

1. Cada jogador escolherá uma tampinha para o representar.
2. O primeiro jogador irá jogar o dado e o número que cair ele andará nas casas. EX.: se o dado cair em seis ele andará seis casas.
3. Em seguida, o próximo jogador joga o dado e também anda nas casas.
4. Nas casas com pegadinhas sobre palavras que rimam, se o jogador cair, terá que dizer uma palavra que rime. Se não conseguir, terá que pagar a prenda (voltar casas ou imitar algum animal).
5. Existem casas com jogadas ruins e, se o jogador cair nelas, terá que retroceder as casas que o enunciado pede.
6. Quando o jogador estiver perto das últimas casas, ele só pode avançar se o dado cair em uma quantidade inferior ou igual as casas restantes. Ex.: Se faltar três casas para o jogador chegar ao fim, o dado precisa cair em três, dois ou um. Se cair em mais, ele passa a vez.
7. Ganha o jogador que chegar ao “FIM” primeiro.

Pegadinhas e prendas:



3º Momento: Após o jogo, o professor fará uma roda de conversa com a turma. E fará algumas perguntas de sistematização:

- O que vocês acharam do jogo?
- Tiveram dificuldade com as prendas?
- Tiveram dificuldades com as rimas?
- Quais palavras que rimam vocês lembram que apareceu no jogo e na história?

Quando responderem a última pergunta, o professor convidará para formarem as palavras. Ainda sentados, um estudante por vez formará uma palavra que apareceu no jogo no estilo da brincadeira da “forca” utilizando um giz e o alfabeto móvel . A dica para encontrarem será outra palavra que rime. Exemplo: a palavra da forca é “joaninha”, e a dica será “é uma palavra que rima com pintinha”. Quem quiser fazer um palpite, pegará uma letra no centro da roda e perguntará. Ex.: “essa palavra tem a letra A?”. Se a letra não tiver na palavra, será separada para os estudantes verem as que já foram descartadas.
Se os outros estudantes tiverem dificuldades para descobrir a palavra, o professor irá auxiliar. A vez passa para o estudante que acertar primeiro.
Caso não lembrem de mais palavras, o professor irá relembrar perguntando sobre qual palavra rima.

Recursos

Livro Macaquice (Nye Ribeiro, 2018);
Livro A cesta de dona Maricota (Tatiana Belinky, 2011);
Livro A joaninha que perdeu as pintinhas (Ducarmo Paes, 2003);
Jogo Dominó das Rimas
Jogo Mercado das Rimas;
Jogo Tabuleiro das Rimas;
Caneta;
Quadro;
Giz;
Dados;
Alfabeto móvel de EVA;
Folhas A4;
Ampulhetas.

Avaliação:

A avaliação da aprendizagem será processual mediada através da leitura, da aplicação dos três jogos e das atividades de sistematização.
Serão observados aspectos como: a interpretação dos textos durante as leituras; a percepção das rimas em palavras e frases; a produção de novas palavras que rimam; e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em todos os momentos.

Referências:

BELINKY, Tatiana. **A cesta de Dona Maricota**. Ilustradora Martinez. 14.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Desenvolvendo habilidades linguísticas: Rimas e Criatividade. Planejamentos de Aula, 2025. Disponível em: https://planejamentosdeaula.com/desenvolvendo-habilidades-linguisticas-rimas-e-criatividade/#gsc.tab=0. Acesso em: 27 de maio de 2026.

NAUMIUK, Márcia. Plano de aula: Rimas (Ensino Fundamental 1) - 2º ano. Skooly, 2026. Disponível em: Plano de Aula: Rimas (Ensino Fundamental 1) - 2º ano - Skooly - IA para professores. Acesso em: 27 de maio de 2026.

PAES, Ducarmo. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. Ilustrador Jefferson Galdino. 1.ed. Belo Horizonte: Signo, 2015.

RIBEIRO, Nye. **Macaquice**. Ilustradora Rita Duque. 2.ed. Valinhos: Roda e Cia, 2018.