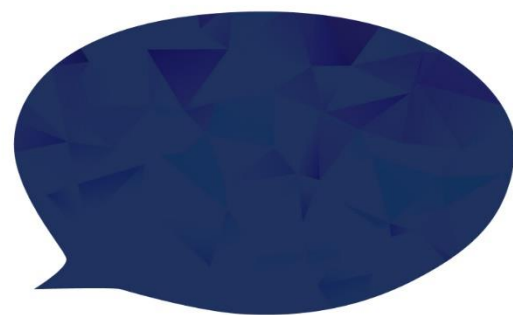


**Vol  
1**

Rosilene Félix Mamedes  
Darliene Da Silva Chagas  
Marinalva de Sousa  
Petrucia Kelly Oliveira Sousa  
Kelly Dias Moura  
Joeliton Francisco Sousa de Paulo  
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

# **DA TEORIA À PRÁTICA:**

## **Letramento e aquisição da linguagem**



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M264t Mamedes, Rosilene Felix.

Da teoria à prática: Letramento e aquisição da linguagem – Vol.  
1 / Rosilene Félix Mamedes, et al. – João Pessoa : Sal da Terra, 2023.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-259-8

1. Letramento . 2. Linguagem. I. Chagas, Darliene Da Silva. II Sousa,  
Marinalva de. III. Sousa, Petrucia Kelly Oliveira. IV. Moura, Kelly  
Dias. V. Paulo, Joeliton Francisco Sousa de. VI. Cavalcante, Maria  
Gilliane de Oliveira. VII. Título.

CDU 372.4

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/15 968

## **CONSELHO EDITORIAL**

**Dra. Rosilene Félix Mamedes**  
**Dr. Hermano Rodrigues de França**  
**Dra. Maria De Fátima Almeida**  
**Dra. Veridiana Xavier Dantas**  
**Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro**  
**Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão**

## **ARTE E DIAGRAMAÇÃO**

**Samuel Nascimento Lima**  
**Michele Teixeira de Pontes**

## PREFÁCIO

Pensar sobre o ato de fazer educação é retomar, essencialmente, a necessidade da formação continuada do docente, visto que constantemente as teorias evoluem, o contexto de sala de aula se transforma, e, com isso, é preciso ressignificar o ensino para as novas demandas. Nesse sentido, tanto discente quanto docente precisam estar em acordo com os novos parâmetros da educação, foi o que aconteceu em 2020, com a pandemia, o sistema educacional se deparou com as suas chagas sociais que vinham se alastrando ao longo dos anos.

Na verdade a escassez do ensino público não é novidade para quem faz educação no Brasil, e foi exatamente dessa lacuna, que nasceu o grupo de pesquisa, que coordeno com o objetivo de auxiliar docentes e/ou licenciados no seu fazer pedagógico. Muitos desses docentes buscam compreender as teorias para atrelarem às suas práxis, foi a partir disso quem em 2021 nasceu a primeira coleção da Teoria à prática, em que os docentes que estavam vinculados ao nosso grupo de estudo se propuseram repensar a sua prática de modo atender alguns nichos da educação básica, em especial, letramento e alfabetização, tema este muito carente tanto na formação inicial, bem como na continuada, que por sua vez, reflete nos índices negativos da educação básica nos exames de larga escala.

É nesse contexto, que mais uma vez, trazemos o segundo momento da coleção da Teoria à Prática, em 2023, sobre os temas: Letramento e aquisição da linguagem (volumes 1 e 2); Educação inclusiva e atividades adaptadas em contextos de aprendizagem (volumes 1 e 2) e Práticas pedagógicas em contextos de letramento (volumes 1 e 2).

Assim, o nosso grupo de estudo vem refletindo o fazer pedagógico de docentes que almejam ingresso em mestrados e doutorados públicos como pesquisadores, visto que a escola é o maior celeiro para se entender não só as suas especificidades, mas a partir delas fazer pesquisa, buscando soluções para as inquietações dos docentes para que, assim, possamos ter respostas significativas para temas tão recorrentes que continuam há décadas sem soluções.

Convidamos a você, leitor, a se debruçar sobre os nossos escritos e a refletir sobre os temas que nos propomos a escrever.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosilene Félix Mamedes

## SUMÁRIO

<b>A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS.....</b>	<b>5</b>
<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MEMÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO KAHOOT!.....</b>	<b>15</b>
<b>UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS DE INSERÇÃO E APAGAMENTO PRESENTES EM TEXTOS DE DISCENTES DO 5º e 9º ANOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS .....</b>	<b>25</b>
<b>LETRAMENTO E LITERACIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>39</b>
<b>A AQUISIÇÃO DA LEITURA E A PSICOLINGUÍSTICA .....</b>	<b>49</b>
<b>A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>56</b>

## **A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS**

Joeliton Francisco Sousa de Paulo<sup>1</sup>

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante<sup>2</sup>

Rosilene Felix Mamedes

### **RESUMO**

A garantia da inclusão escolar para crianças surdas na rede regular de ensino segue alguns princípios norteadores em âmbito nacional: matrícula, intérprete de Libras e o atendimento educacional especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais. No AEE está previsto o ensino de Libras, ensino em Libras e ensino de português, sendo todos os atendimentos oferecidos em horários opostos ao da sala comum onde a criança esteja matriculada. Todavia, este trabalho traz em discussão o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas no ambiente escolar, por entender que esse processo está para além da matrícula e dos serviços oferecidos. Para tanto, buscou-se analisar o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda matriculada em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola localizada no Município de Pedras de Fogo, Paraíba. Para coleta dos dados, no primeiro momento, realizou-se a observação participante como uma das técnicas para coleta de dados, de acordo com Richardson (2012), a fim de identificar como se dá o processo de comunicação da criança surda com os colegas não surdos e os profissionais atuantes no ambiente escolar, tendo em vista que o processo pelo qual a criança surda aprende sua língua natural, requer também indivíduos usuários dessa mesma língua. Em seguida, foi aplicado um teste, adaptado a partir dos estudos propostos por Quadros e Cruz (2011), para avaliar o nível de fluência em Libras da criança surda. A partir dos registros da observação e do teste de fluência, buscou-se verificar se a escola está de acordo com a proposta nacional referente aos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq. E-mail: joellynton@hotmail.com

<sup>2</sup> (PPGL/ UFPB)

princípios norteadores para inclusão de crianças surdas, sendo aplicada uma entrevista com a professora do AEE com vias a dialogar sobre o processo de atendimento com a criança surda. Os dados analisados possibilitaram um delineamento desse trabalho, apontado os desafios na aquisição da Libras por crianças surdas nos espaços escolares.

**Palavras-chave:** Aquisição da Linguagem, Surdez, Libras.

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões entorno da acessibilidade comunicacional para pessoas surdas vêm tomando grandes destaques, pois envolve como está se configurando o aprendizado da língua de sinais por pessoas ouvintes com vias ao rompimento da barreira linguística enfrentadas por pessoas surdas. Pois, entende-se que as interações humanas acontecem através das linguagens, e nesse caso destaque-se a importância da língua nesse processo. Responsável pela preservação e evolução da cultura de um povo ou grupo social a língua, é assim, um grande ponto de encontro entre as relações sociais.

Mas como vem se dando o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas no ambiente escolar é o tema principal desse trabalho. Para além das discussões da acessibilidade comunicacional está a abordagem dessa temática, estando baseado na hipótese de que se não houver o uso da língua de sinais de forma natural pela comunidade escolar, a criança surda poderá apresentar sérios problemas na aquisição da linguagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento das aprendizagens escolares.

Diante disso, este trabalho propôs os objetivos a seguir:

Objetivo geral - analisar o processo de aquisição da linguagem por criança surdas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

- Identificar como se dá o processo de comunicação de crianças surdas em com colegas não surdos e profissionais atuantes no ambiente escolar;
- Aplicar teste para avaliar o nível de fluência em Libras de crianças surdas;
- Verificar se a escola está de acordo com a proposta nacional referente aos princípios norteadores para inclusão de crianças surdas.

Buscando estabelecer um delineamento da pesquisa a partir dos objetivos propostos, o presente trabalho seguiu as seguintes etapas metodológicas:

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Resultados ( que pode ser o relato de uma experiência) ou análise de algo, por exemplo, a análise de uma atividade.

## **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS/ CONCLUSÃO**















## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

LACERDA, Cristina. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres et al. 3. ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SKLIAR, Carlos. Org. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças** - Porto Alegre: Mediação, 1998. 192p.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. São Paulo: Artmed, 2007. 221 p.

## **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MEMÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO KAHOOT!**

Darliene da Silva Chagas

Marinalva de Sousa<sup>3</sup>

Rosilene Felix Mamedes

### **1 INTRODUÇÃO**

A aquisição da linguagem é um processo que se inicia desde os primeiros contatos sociais, seja no ambiente familiar ou não o sujeito passa de um indivíduo não-falante a falante e seu desenvolvimento linguístico se constrói dia após dia, a partir da interação social. No processo de aprendizagem escolar é de suma importância, além do ensino formal, trabalhar o processo de flexibilidade que a linguagem possui a partir da memória.

Considerando a importância de trabalhar a aquisição da linguagem ligada à memória em sala de aula partiu do pressuposto que: a) é de suma importância, compreender o processo da linguagem diante do processo escolar; b) analisar como o processo de memorização gráfico está se desenvolvendo no ensino fundamental; c) além de entender, de forma satisfatória, como a aquisição da linguagem junto ao processo memorizador pode ser trabalhado através de tecnologias educacionais na educação básica?

Perante o exposto, o objetivo desse artigo, é propor uma proposta de intervenção por meio da elaboração de uma sequência de aula que direcionará os alunos a uma atividade com jogo de palavras usando o Kahoot, com foco na faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental brasileiro. Sendo assim, justificamos esse artigo, dado que, através de pesquisas como esta conseguiremos verificar como as estratégias de ensino junto ao jogo pode trabalhar a aquisição de memorização, do léxico, do significado no ensino da Língua Portuguesa.

Para enriquecer o conhecimento sobre Aquisição da linguagem e memorização, consultou-se Borges e Salomão (2003), Lorandi, Cruz e Scherer (2011), Ávila-Nobrega (2018), Scarpa (2001), Vygotsky (2001), Santos (2001).

Este trabalho está dividido em quatro momentos: o primeiro é a fundamentação teórica às quais trarão pesquisas que contribuem com nosso estudo; o segundo se pautará em

---

<sup>3</sup> universidade de pernambuco (upe), e-mail: marisousa\_letras@hotmail.com



apresentar a metodologia desse *corpus*; partindo para o terceiro módulo será destinado para as análises e discursões e, por fim, o quarto é direcionado para as considerações (não) finais.

## **2 UM BREVE ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

O processo de aquisição da linguagem é iniciado no âmbito familiar, ambiente onde os pais apresentam as primeiras palavras (mamãe, papai, vovô, titia etc.) e os primeiros signos linguísticos (como mostrar um determinado brinquedo é denominá-lo) fazendo com que a relação linguística seja desenvolvida de modo fluído para a criança (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328).

Nessa perspectiva, entende-se que “estudar aquisição da linguagem significa buscar entender como um indivíduo passa de não-falante a falante de sua língua materna ou de uma segunda língua” (LORANDI, CRUZ e SCHERER, 2011, p. 144). Portanto, os estudos da aquisição da linguagem pertencem ao campo interdisciplinar, que ao longo dos anos teve suas reflexões em diversas áreas de conhecimento, com o intuito de entender como as crianças são capazes de fazer uso de suas línguas, além de como estas línguas são adquiridas e apreendidas.

Nas esferas científicas como a “Antropologia, Educação, Psicologia, Primatologia, Etnografia, Comunicação Social, Linguística, Fonoaudiologia e ramificações vêm se debruçando sobre os aspectos sócio cognitivos que nos tornam sujeitos interativos na linguagem” (ÁVILA-NOBREGA, 2018, p.21). Diante do processo histórico, percebe-se que muitos estudiosos se indagam como, de que forma acontece o processo de aquisição da linguagem, com isso foram utilizados métodos e teorias que fizessem entender o desenvolvimento da capacidade linguística.

Os estudos sobre aquisição da linguagem tomaram um grande impulso a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky, no fim da década de 1950, em reação ao behaviorismo vigente na época. Diante desse processo e no passar dos anos, três momentos são relevantes diante desse percurso: o período dos estudos de diário (1876-1926), o período dos estudos com amostras amplas (1926-1957) e o período atual, de estudos longitudinais (a partir de 1957).

Diante das principais correntes teóricas que abrangem à aquisição da linguagem temos o empirismo, por exemplo, que é apontado como aquelas para as quais o conhecimento é derivado de experiência, assim, entende-se que a estrutura não está no indivíduo, nem é construída pelo mesmo, mas está no exterior. Já no que se trata do Behaviorismo, é uma

corrente teórica voltada para o aprendizado linguístico sendo análogo a qualquer outro aprendizado, desse modo, as crianças aprendiam por meios de estímulos, reforços e privações.

Para tanto, a Gerativista ou inatista, esta visa que o ser humano é dotado de uma gramática inata remota a Chomsky (1965) que de acordo com essa proposta, a criança tem uma gramática universal que contém as regras de todas as línguas, assim, cabe a criança selecionar as regras que estão ativas na língua que está adquirindo.

O Interacionismo, defendido por Vygotsky (1962), chama a atenção para a função social da fala, apontando para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como facilitador do processo de aquisição. Guiado por quatro estágios: natural ou primitivo; psicologia ingênua; signos exteriores e crescimento interior.

Portanto, a aquisição da linguagem é um campo de estudo vasto, heterogêneo e, também, multimodal e seus estudos se subdividem, ou seja, recobrem subáreas com seu formato próprio de estudo. Para Scarpa (2001) delimita alguns deles:

*Aquisição da língua materna*, tanto normal quanto com “desvios”, recobrando os componentes “ tradicionais” dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica, pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição da língua materna. Sob a égide de “desvios”, contam-se: aquisição da linguagem em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem e afins. b) *Aquisição de segunda língua*, quer com bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição da segunda língua entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística. c) *Aquisição da escrita*, letramento processos de alfabetização, relação entre a fala e a escrita, entre o sujeito e a escrita nesse processo e etc. (Scarpa, 2001, p. 03)

Desse modo, a linguagem é um sistema vasto e complexo, que pode ser estudado desde os anos iniciais por toda vida, assim o estudo de aquisição se torna um estudo de interfaces, que se divide, uma vez que é impossível estudar todos os aspectos da linguagem em um único processo de estudo.

## 2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MEMÓRIA

A linguagem como dito anteriormente, está presente desde os anos iniciais da criança incluída no âmbito familiar, social e histórico do sujeito, dessa forma, a função social da fala é imprescindível no desenvolvimento da linguagem. Por tanto, é no ambiente social que os primeiros signos linguísticos são apresentados, será nesse processo que a criança iniciará o processo de denominação de objetos, descobrindo que tudo possui um nome.

Por tanto, é a partir da linguagem que a criança construirá seu conjunto de palavras associada ao pensamento, assim, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo

ocorreram de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.

Em estudos voltados para a questão da interação social foram às ideias de um importante psicólogo russo – Lev Semionovitch Vygotsky que obtiveram notoriedade, “esse teórico construiu sua teoria sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A questão geral de sua teoria é aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio” (LORANDI; CRUZ e SCHERER, 2011, p.148).

No entanto, em suas pesquisas relata que existe uma neutralidade nos estudos que permeiam o pensamento e a fala, segundo o Vygotsky (2001) descreve que:

Se examinarmos atentamente a história do estudo dessa questão, veremos facilmente que esse ponto central de toda a relação do pensamento com a linguagem sempre fugiu à atenção do pesquisador, e que o centro de gravidade de toda essa questão sempre se confundiu e se deslocou para algum outro ponto e fundiu-se com alguma outra questão. (VYGOTSKY, 2001, p. 02)

Contudo, o autor se opõe diante desse pensamento, uma vez que idealiza que fala e pensamento prático devem ser estudados sob um mesmo olhar, direcionados para a viabilização da internalização da ação e do diálogo. Será a partir da linguagem e do pensamento que cria as palavras e o seu significado tomado em um determinado ambiente social que as crianças conseguiram adquiriram uma aquisição cultural, histórica e lexical, desse modo, seu repositório do imaginário de palavras será desenvolvido.

Quando ligado à palavra, Santos (2007, p. 219) denota que “outro aspecto importante dos estudos de Vygotsky está relacionado ao uso da palavra. Segundo o autor, para a criança a palavra é parte integrante do objeto”. Para o uso da palavra é de suma importância à carga significativa do léxico, visto que sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. A partir desse apontamento, Vygotsky (2001) descreve que:

Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado. (VYGOTSKY, 2001, p. 10)

Desse modo, compreende-se que a partir do desenvolvimento linguístico da criança, ou seja, quando uma criança aprende uma nova palavra com seu respectivo significado, o seu desenvolvimento está apenas começando, e a partir do seu desenvolvimento novas generalizações mais elevadas serão constituídas.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

No contexto da linguagem, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa focalizando o uso da prática social e criando instrumentos tanto de trabalho, como de pesquisa que consigam definir e compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo é de cunho descrito-interpretativo que conforme o GIL (2002, p.42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para tanto, a natureza da abordagem é qualitativa, uma vez que “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 269), pois pressupõe uma análise mais profunda dos aspectos mais profundos da complexidade humana.

Sobre a construção do *corpus* de investigação do artigo, convém salientar que os dados coletados são de natureza documental que de acordo com Gil (2002) afirma que:

A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (...) A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. (GIL, 2002. p, 46)

Desse modo, esta pesquisa visa realizar uma sugestão de Sequência Didática (SD), que envolve o estudo da aquisição da linguagem e memória, resultando no total de 03 (três) aulas, que totalizaram, aproximadamente, 06 (seis) horas síncronas. É importante denotar que essa proposta está desenvolvida para a realização em aulas remotas, contudo pode se desenvolver, também, no plano de ensino presencial.

Nosso primeiro conjunto de dados está presente no quadro 01 – Demonstrativo do planejamento das aulas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, que apresenta uma visão geral das aulas:

QUADRO 01: DEMONSTRATIVO DO PLANEJAMENTO DE AULA ENSINO FUNDAMENTAL II DO 6º AO 9º ANO

<b>Planejamento de Aula</b>		
<b>Aula 1</b>	<b>Aula 2</b>	<b>Aula 3</b>
<i>Linguagem</i>	<i>Leitura</i>	<i>Linguagem</i>
Dialogar o conceito do léxico: apresentando suas características principais	Selecionar algumas palavras do texto apresentado anteriormente e	Diante das escolhas dos léxicos realizada pelos alunos realizaremos em sala de aula,

através do livro <i>O Mapeador de Ausências</i> de Mia Couto (2021).	pedir para a turma coletar palavras para a criação de um vocabulário, de novas palavras.	uma atividade usando o Kahoot! (Palavra e Significado).
--	--	---

Fonte: Chagas (2022)

Para a realização da atividade, utilizaremos a plataforma de aprendizagem baseadas em jogos, o *Kahoot!*, por ser uma ferramenta da tecnologia educacional em diversas instituições de ensino, utilizaremos testes de múltiplas escolhas como forma de permitir ao aluno uma interação, foco maior em sua aprendizagem.

Tendo em vista a natureza do objetivo deste artigo, apresentaremos a seguir nossa proposta de Sequência Didática (SD) diante de quadros de apresentação e imagens da proposta de atividade.

#### 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

A seguir, apresentaremos a Sequência Didática (SD) que deverá ser realizada a partir de aulas feitas no ensino fundamental básico, por via remota, devido ao impacto da Pandemia da Covid-19, mas também enquadra-se no ambiente presencial. Para a sequência de aula, descrevemos a proposta de aula pontuando como deverá ser realizada seguindo de comentários críticos/reflexivos embasados em teorias do léxico e da memória. Iniciamos a descrição da sequência de aula, sob o número de 01 (uma) sequência assim ordenada: a) Sequência 01, 02 e 03 – Linguagem;

QUADRO 02: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LINGUAGEM 1, 2 E 3

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>		<b>Instrumentos de Implementação</b>
<b>1º apresentação da situação</b>	Apresentação inicial do estudo lexical.	Leitura de fragmentos do livro <i>O Mapeador de Ausências</i> (2021), de Mia Couto.	-Definição do que são léxicos, como são realizados; - Tema: O conceito de lexicologia

<b>2°</b> <b>Produção inicial</b>	Identificação do conceito de Lexicologia;	- Classificação dos elementos estruturais do léxico diante Dos fragmentos do romance <i>O Mapeador de Ausências</i> (2021), de Mia Couto.
<b>3°</b> <b>Módulo</b>	Apresentação da flexibilidade do léxico e explanação dos seus tipos diante da obra moçambicana.	- Exemplos de “novos” léxicos através de fragmentos do texto lidos em sala.
<b>4°</b> <b>Módulo</b>	Solicitação de atividade para casa.	- Coletar palavras para a criação um Glossário, de novas palavras.
<b>5°</b> <b>Produção final</b>	Realização da atividade com a ferramenta digital <i>Karoot!</i> .	-Realização da coleta dos léxicos promovendo, assim, a elaboração do vocábulo apontando: a criação de um novo léxico, o seu significado e seu sentido. -Percepção do nível de abstração dos alunos sobre o assunto aprendido diante da atividade.

Fonte: Chagas (2022)

Nossa proposta de Sequência Didática (SD) é seguida de um planejamento de aula visando o estudo da aquisição lexical, resultando no total de 03 aulas, síncronas e assíncronas. Na primeira aula (1h/a) buscamos apresentar os conceitos básicos e as características da lexicologia para os alunos, diante da leitura de um texto moçambicano “*O Mapeador de Ausências* (2021), de Mia Couto pelo fato do mesmo ser um dos escritos que mais possui textos com léxicos próprios do autor, ou seja, existe uma flexibilidade lexical além de também, semântico, surgindo como um impulso de compreender como as alterações semânticas e seus novos sentidos perpetuam nas obras literárias.

Ainda nessa aula, a partir da leitura, incentivamos e indagamos os alunos para que encontre na leitura a presença de léxicos que eles não compreenderam ou não tinha ainda ouvido em seu meio de comunicação, buscando que os alunos consigam identificar e adquirir

o léxico e, conseqüentemente, buscar seu sentido (s) entendendo que o léxico que o escritor utilizou está no texto por um motivo.

Esse pensamento está ancorado e defendido por Vygotsky (1962), quando chama a atenção para a função social da fala, apontando para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como facilitador do processo de aquisição, a partir da leitura da obra que transpassa da África para o Brasil.

No momento da aula de nº 2, será uma aula assíncrona, pela qual os alunos terão acesso a fragmentos do texto lido em sala com exemplos destacados como forma de realçar a memória lógica de identificação do conceito lexical. Nessa mesma seqüência, será disponibilizado e solicitado que os alunos colem palavras para a criação de um vocábulo.

Comungando assim com o pensamento de Vygotsky (2001, p.246) quando afirma que esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação.

Finalizando à Sequência Didática (SD), trataremos de indagar os léxicos coletados diante da turma após a leitura da obra moçambicana, após a coleta dos léxicos promoveremos assim a elaboração do vocabulário apontando: o léxico, o seu significado e seu sentido. Para reforçar a memorização dos léxicos adquiridos durante a leitura iremos propor uma atividade com a utilização do *Kahoot*.

Propomos a utilização da ferramenta de aprendizagem baseada em jogos, o *Kahoot*, pois entendemos que seus testes de múltiplas escolhas permitem aos alunos uma aprendizagem social, além de incentivar os alunos a obterem foco na experiência de aprendizagem. Os alunos deverão se conectar com o PIN disponibilizado e utilizar seus dispositivos para responder, cada questão valerá cerca de 2,5 pontos de participação e o aluno deverá responder dentro de 60 segundos.

IMAGEM 01: ATIVIDADE COM KAHOOT –QUESTÃO 1



Fonte: Chagas (2022)



Fonte: Chagas (2022)



Fonte: Chagas (2022)

Sendo assim, a nossa proposta de intervenção, com a atividade denominada como “Palavra e Significado” será uma forma voltada para promover a percepção do nível de abstração dos alunos sobre o assunto realizado em sala de aula, uma vez que, a partir dessas tecnologias digitais será realizada a aquisição sociocultural, lexical e histórico, portanto o repositório imaginário das palavras.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Para tanto, entendemos que diante dessa proposta de intervenção voltada para a realização de atividades que trabalhem a aquisição de memorização de grafia, de léxico, de significados os alunos os alunos conseguiram obter uma percepção maior em relação aos



assuntos estudados, uma vez que, a aquisição da linguagem é desenvolvida através de um facilitador do processo.

Desse modo, entendemos que propostas de atividades como essas, que buscam fomentar novas concepções sobre o ensino na educação básica utilizando os instrumentos tecnológicos no ambiente escolar propõem novos olhares que fomentam conhecimentos e aprimoram a comunicação do alunado. Uma vez que, a aquisição da linguagem não se desenvolve apenas no ambiente escolar, mas perpassa os âmbitos sociais e afins.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem essas investigações, posto que, será através de propostas de intervenção que conseguiremos verificar as necessidades, as contribuições e as ações no ensino básico. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros, nos diversos âmbitos educacionais.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Paraíba, 2003. p. 327-336.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º edição -São Paulo: Atlas, 2002.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. *Aquisição da Linguagem*. **Verba Volant**, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universidade da UFPel, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

SANTOS, Raquel. Aquisição da Linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2007. 211-225.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, AnnaChristina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006, p. 203-232.

VYGOTSKY, L. V. A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS DE  
INSERÇÃO E APAGAMENTO PRESENTES EM TEXTOS DE DISCENTES DO 5º e  
9º ANOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Marinalva de Sousa

Darliene da Silva Chagas

Rosilene Felix Mamedes

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias didáticas experienciadas em sala de aula de modo a descrever e comparar os processos fono-ortográficos recorrentes nas produções textuais dos discentes do 5º e 9º anos. Para tanto, buscamos identificar os processos de inserção e apagamentos mais recorrentes nos textos produzidos pelos alunos de 5º e 9º anos e a motivação dessa ocorrência, além de analisar as estratégias didáticas do professor de língua portuguesa mediante atividades práticas de leitura e escrita e os desvios de escrita decorrentes de marcas da oralidade, associando-os aos processos fonológicos. Considerando a dinamicidade da língua e a ligação entre linguagem e sociedade, podemos afirmar que a língua é intrínseca ao ser humano e base das relações humanas, estando sujeita a mudanças. Dessa forma, um estudo voltado aos processos fonológicos com foco na variação a partir de uma análise baseada na sociolinguística e na análise autosssegmental será de grande relevância para o ensino de língua nas escolas. Visibilizar esse campo permite ao professor melhor compreender os processos envolvidos na produção da fala que dificultam a aprendizagem do eixo da escrita. Para embasar essa pesquisa nos aprofundarmos nas propostas que embasam argumentos a essa ideia, a exemplo Crystal (1988); Simões (2006), Câmara Jr. (1977; 2001; 2008); Bortoni-Ricardo (2004) e em pesquisadores como Bagno (2007); Bisol (2005) e Silva (2011). Para tanto, nossa proposta interventiva baseia-se no Ciclo de Ensino de Rose e Martin (2012). A análise e a discussão dos dados discorrerão a partir do contexto social e de sua relação com as escolhas dos processos fono-ortográficos apresentadas pelos discentes, visando corroborar de forma significativa com o ensino de língua materna na escola.

**Palavras-chave:** Processos fono-ortográficos; Ensino de língua; Ciclo de Ensino; Leitura e escrita.

## 1 INTRODUÇÃO

Vários fatores nos motivam a realizar um trabalho com viés nos processos fonológicos de apagamento e inserção. Diríamos que um deles volta-se para o fato de o português ser uma língua intrigante que apresenta um macro campo de investigações para a presença de segmentos fonológicos e um número bastante significativo de léxicos que causam dúvidas com relação à sua escrita ortográfica. Por isso, o fato de os discentes realizarem a transposição da fala para a escrita, esvaindo-se do que concerne à convenção ortográfica, impulsiona-nos a averiguar os fatores motivadores para tal evidência.

Partimos de uma instigante problemática, a ineficiência em lidar com as dificuldades ortográficas dos estudantes que convergem para um perpétuo percurso de erros presentes em todos os níveis do ensino, até mesmo à universidade. Acreditamos que isso se deve a dificuldade de domínio do código linguístico e das convenções ortográficas.

Pois, principalmente na Educação Básica de Ensino, a frequência desses processos fonológicos e a ineficiência da distinção entre as modalidades falada e escrita apresentadas pelos alunos urge para um ensino mais sistematizado e reflexivo da língua com foco na linguagem em uso como prática social. A própria BNCC (2015, p. 39) postula que “conforme o avanço na escolaridade é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO”. Essa concepção nos leva a perceber que estamos no caminho certo, o de refletir sobre a língua, sobre a fonologia e a variação e, conseqüentemente, a aquisição da escrita, aproximando o falante desta realidade.

Muitos dos desvios ortográficos cometidos pelos estudantes originam-se da transposição da fala para a escrita. Embasados nessas concepções, as indagações que pretendemos responder com este estudo são: Até que ponto os professores conseguem estabelecer uma relação entre leitura, escrita e as escolhas ortográficas utilizadas pelos alunos? Quais são os processos fonológicos mais recorrentes, em produções textuais dos alunos de 5º e 9º ano, os de supressão ou de inserção? Quais são as motivações dos desvios fono-ortográficos?

Pretendemos verificar a evidência de tais ocorrências de forma a contribuir com um ensino mais sistemático e funcional. Portanto, o nosso objetivo geral consiste em analisar as

estratégias didáticas experienciadas em sala de aula de modo a descrever e comparar os processos fono-ortográficos recorrentes nas produções textuais dos discentes do 5º e 9º ano com os resultados variacionistas materializados na escrita.


Em decorrência de nosso objetivo geral, definimos os específicos: I. Identificar os processos de inserção e apagamentos mais recorrentes nos textos produzidos pelos alunos de 5º e 9º ano e a motivação dessa ocorrência; II. Analisar as estratégias didáticas do professor de língua portuguesa mediante atividades práticas de leitura e escrita; III. Analisar os desvios de escrita decorrentes de marcas da oralidade associando-os aos processos fonológicos.

Há uma urgência com relação ao impacto do desenvolvimento ortográfico do aprendiz e sua concepção durante a transição das relações entre sons e letras para as relações entre grafemas e fonemas. Relacionar a ortografia a regras fonológicas de ações efetivas de ensino exige uma completude que está condicionada ao processo de ensino de leitura e escrita que ocorre progressivamente. Considerando a dinamicidade da língua e a ligação entre linguagem e sociedade, podemos afirmar que a língua é intrínseca ao ser humano e base das relações humanas, estando sujeita a mudanças.

Partindo dessa concepção, os estudos embasam uma visão social da língua, fator preponderante de nossa pesquisa. Sendo possível trabalhar com fenômenos não-categoricos, como os relacionados à variação, e possibilitar um profícuo elo entre a Sociolinguística e a Análise Autossegmental que serve ao processo fonológico, uma vez que, o processo fonológico variável acaba interferindo na produção escrita dos alunos.

Pois, conforme os estudos postulados por Cagliari (2002) os processos fono-ortográficos tão recorrentes na escrita dos alunos deveriam ser superados a partir do instante que o indivíduo fosse se apropriando da língua, ou seja, a partir dos seis anos de idade. Todavia, na prática, isso não ocorre, esse fator se alastra desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ou não dizer, à estudante de nível superior.

Dentro desse contexto, consideramos necessário um estudo voltado aos processos fonológicos com foco na variação a partir de uma análise baseada no casamento da sociolinguística e da análise autossegmental. Interessam-nos aprofundar acerca da teoria fonológica, especificamente, os processos fonológicos, a variação linguística e a interferência desses aspectos na escrita ortográfica dos discentes.

Muito já se discutiu sobre os processos fonológicos emergentes na escrita, motivados pela basilar compreensão dos discentes referente à normatização da escrita de palavras; a exemplo dos trabalhos Ávila (2019); Autuori e Storto (2019); Melo (2015); Silva (2011); Cagliari (2002); dentre outros. Em todos eles, é consenso tanto o apagamento (canta[

quanto o acréscimo (fa[j]z) de segmentos fonológicos, inserindo a escrita dos discentes, em sua maioria, no padrão silábico menos débil, ou seja, o mais familiar (consoante vogal (CV)). Embora seja bastante difundida essa concepção teórica fonológica, acreditamos na possibilidade de desdenhar novos caminhos de análise para esse fato observado.

Para tanto, nossa proposta interventiva baseia-se no Ciclo de Ensino de Rose e Martin (2012). A análise e a discussão dos dados discorrerão a partir do contexto social e de sua relação com as escolhas dos processos fono-ortográficos apresentadas pelos discentes, visando corroborar de forma significativa com o ensino de língua materna na escola.

Sabemos que as transgressões às regras de convenção ortográfica são avaliadas de forma negativa pela sociedade, logo, o docente deve propor uma intervenção significativa que contribua para a inserção social desses educandos nas diversas práticas sociais e nas em que a escrita convencional é exigida. Assim, ao nos aprofundarmos, encontramos propostas que embasam argumentos a essa ideia, a exemplo Crystal (1988); Simões (2006), dentre outros. Resolvemos, assim, direcionar nossa pesquisa sobre esta égide.

Para tanto, pautamo-nos nos estudos de Silva et al (2019); Câmara Jr. (1977; 2001; 2008); Bortoni-Ricardo (2004) e em pesquisadores como Bagno (2007); Bisol (2005) e Silva (2011), por esses autores apresentarem reflexões referentes à fonética e à fonologia ancoradas na origem dos processos, os quais nortearão o nosso estudo, com respaldo no estudo da variação linguística, e considerando o caráter relativamente arbitrário da nossa ortografia.

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) e Simões (2006), muitos desvios interferem no domínio da escrita ortográfica. Esses argumentos nos fazem propor uma análise comparativa dos processos de supressão e inserção. Desta forma, utilizaremos a Análise Autossegmental na perspectiva de Goldsmith (1976) que assiste esses processos fonológicos.

Optamos pela Análise Autossegmental e a Sociolinguística por corroborarem de maneira profícua com nosso objeto de estudo. E, embasados em alguns teóricos (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; STAMPA, 2009), defendemos como uma das causas para os desvios de escrita a pouca visibilidade ao campo da fonética e da fonologia nos diferentes níveis de ensino. Visibilizar esse campo permite ao professor melhor compreender os processos envolvidos na produção da fala que dificultam a aprendizagem do eixo da escrita, em meio a outros conjuntos de fatores que também favorecem essa dificuldade, mas que não integram a nossa pesquisa porque entendemos a importância de delimitar bem o objeto de estudo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Nesta parte, versaremos sobre alguns princípios norteadores do nosso objeto de estudo, bem como, o delineamento metodológico.

## 2.1 FONÉTICA E FONOLOGIA

Encontramos na fonética e na fonologia embasamento que direcionam nossa pesquisa e melhor fornecem alicerces para a compreensão dos fenômenos oriundos do nosso objeto de estudo. Sendo a fonética uma ciência que busca transcrever os sons da fala de qualquer língua natural, através dela podemos compreender os usos que o falante faz, durante a escrita, que nos remete a sua variação dialetal. Estando a fonética relacionada à emissão dos sons, buscamos entender como esses são produzidos e também percebidos. Conforme é postulado por Silva:

Há um número limitado de sons possíveis de ocorrer nas línguas naturais. Isto deve-se ao fato de ser fisiologicamente impossível articular um som em que a língua toca a ponta do nariz. Por outro lado, sons cuja articulação envolve a língua tocar os dentes incisivos superiores são atestados em inúmeras línguas. (SILVA, 2015, p. 25)

A realidade é que as línguas apresentam variantes e são organizadas de forma estrutural, tendo o dialeto como a forma peculiar que forma a realidade oral da língua. Desse modo, a maneira singular de como falamos nos distingue de outras espécies de animais. O falar flui naturalmente, não precisa de esforço, em contrapartida a escrita exige mais do falante, dentro desse contexto, direcionamos nossa pesquisa para a prática de linguagem escrita com viés na leitura pela estreita relação por elas estabelecidas.

É importante destacar que no início do século XX já se destacava a importância do processamento fonológico para a leitura e a escrita. Os estudos deslumbravam a necessidade de uma consciência fonológica voltada a essa perspectiva, pois o ensino de língua materna durante muito tempo manteve-se desvinculado das áreas Linguísticas de Fonética e Fonologia. As aulas de língua portuguesa não faziam relação da ortografia com a fonética e a fonologia, como se estivessem dissociadas. Prática questionada por Simões (2006, p. 9):

A fonologia e a fonética estão de braços dados com a ortografia, a ortoépia e a prosódia, e as consequências da quase sempre tardia revelação dessa parceria são por demais conhecidas de todos, pois se desnudam nas salas de aula dos cursos de formação de futuros professores ou mesmo no exercício docente em turmas dos ensinos fundamental e médio.

A preocupação, em suma, estava restrita a aquisição da língua escrita, mas essa sem relação alguma com um contexto que atendesse as suas particularidades, visto que, a resistência a esses estudos ainda era muito contingente. Todavia, essa visão foi sendo modificada aos longos dos tempos, assim, a aplicabilidade de aulas de fonologia entrelaçadas à ortografia é um importante contribuinte no processo de escrita dos alunos, pois possibilita uma reflexão aos seus usos.

Acreditamos que o estudante precisa refletir sobre a própria língua e essa reflexão depende também da familiaridade que o docente tem sobre os estudos voltados à fonologia e as interferências dessa área no conhecimento da escrita, bem como, novos caminhos a serem trilhados no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se mais hábil para o aluno. “Há uma preocupação não por ensinar a língua pela língua, mas como a língua opera em todas as áreas do currículo” (RICHARDSON, 1994).

Assim, a forma de organização da experiência tem relação com a maneira com que o falante vê o mundo, tendo foco nas relações sociais. As escolhas que são feitas, a partir de uma gama de opções em cada contexto, refletem na maneira de construir um significado para o leitor, as quais são utilizadas tanto em textos falados quanto em escritos em quaisquer situações de uso da linguagem.

## 2.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS

Os processos fonológicos, especificamente, os de pagamento e inserção serão analisados nos textos produzidos pelos discentes de 5º e 9º ano em nossa pesquisa, tais processos são tidos como naturais e inatos. Naturais porque se relacionam às necessidades e dificuldades tanto articulatórias quanto perceptuais do ser humano, e inatos por corresponder às limitações, que devem ser superadas pela criança, as quais não fazem parte do sistema da sua língua materna. Logo, os processos fonológicos presentes na escrita da criança precisam ser superados. Segundo a proposta teórica de Lamprecht (1990), há dois tipos básicos de processos: a) processos de estrutura silábica e b) processos de substituição. Deteremos nossa explanação apenas a primeira por ser pertinente à nossa pesquisa.

### 2.2.1 Processos de estrutura silábica

Os processos de estrutura silábica de ocorrência mais frequente são os seguintes, segundo Lamprecht (1990):

a) Redução do encontro consonantal: ocorre a redução de um encontro consonantal dentro da mesma sílaba pelo apagamento de um dos segmentos.

Ex.: fricativa + lateral flor → [for]

b) Apagamento de sílaba átona: apagamento de sílaba não acentuada, tanto em posição pré quanto postônica, necessariamente em palavras com mais de uma sílaba.

Ex.: televisão → [tevizãw], [telizãw]

c) Apagamento da fricativa final: supressão da fricativa no final de sílaba dentro de palavra ou no final da palavra. Ressaltamos que no português essa posição é apenas ocupada pelo /s/.

Ex.: espelho → [ipe□u]

d) Apagamento da líquida final: apagamento de uma líquida lateral ou não lateral.

Ex.: açúcar → [asuka]

e) Apagamento de líquida intervocálica: apagamento de uma líquida lateral ou não lateral entre duas vogais.

Ex.: bolo → [bou]

f) Apagamento de líquida inicial: apagamento de líquida lateral ou não lateral em posição inicial de palavra

Ex.: livro → [ívu]

g) Epêntese: inserção de segmento vocálico ou consonantal.

Ex.: brabo → [barabu]

h) Metátese: reordenação de sons dentro da mesma palavra.

Ex.: açúcar → [asurka]

Tomando como base o exposto e na tentativa de traduzir os processos fonológicos e melhor compreender a ocorrência desses fatores, versaremos, mais adiante, um pouco sobre a Análise Autossegmental. Antes, entenderemos como o estudo da Sociolinguística, Variacionista e Educacional, corroborará com a nossa pesquisa.

### 2.3 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Sabemos que o modo de uma pessoa se comunicar e interagir através da escrita e da oralidade diz muito a respeito do seu contexto social, atento a essa perspectiva, buscamos compreender essa relação da escrita ortográfica pautada nos estudos variacionistas e nos fonológicos. É concernente que todas as línguas em uso passam por constantes processos de mudança ao longo de sua história. Tais mudanças podem ser observadas desde o nível dos



sons (Fonética e Fonologia) até o nível dos significados (Semântica). As mudanças linguísticas observáveis no nível do som se realizam por meio de processos variados e estão submetidas a condicionamentos. “Para que uma mudança de som ocorra, deve existir, em primeiro lugar, uma variação linguisticamente não distintiva entre dois ou mais sons, durante um certo período de tempo.” (GARBAS Jr.,2012, p.89).

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004), chamou a atenção para o papel da escola de ampliar a competência comunicativa dos aprendizes e não de homogeneizá-la, ou seja, considerar o repertório linguístico dos estudantes e apresentá-los a outras formas e às possibilidades de uso que cada uma possui.

O novo olhar sobre a língua fornecido pela Sociolinguística Variacionista culminou em um movimento de ligação entre essa teoria e o ensino de línguas, a Sociolinguística Educacional. Um ponto fundamental nessa nova perspectiva de estudo incidiu sobre o estigma do erro, ao se constatar que o dialeto de maior prestígio social, embora “considerado melhor socialmente, em termos de estrutura e funcionalidade não é nem melhor nem pior do que o dialeto da comunidade do aluno.” (CEZÁRIO; VOTRE, 2012, p.152). O que não quer dizer que a escola não deva mais se preocupar com questões normativas, pelo contrário, o que se pretende é levar o indivíduo a perceber o caráter dinâmico da língua. Por isso, pretendemos considerar essa concepção durante nossa análise de dados de modo a não anular a identidade social do estudante.

Em consonância a esses estudos, discutiremos acerca do padrão silábico do Português Brasileiro (PB) o qual precisa ser mais delineado nas aulas de língua materna. Pois, os segmentos passam a ser observados e analisados de acordo com sua posição silábica e não apenas à configuração fonético-fonológica, aí está à explicação em voltarmos nosso olhar também à sílaba.

#### 2.4 PADRÕES SILÁBICOS DO PB

Os padrões silábicos pautados nos estudos de Bisol (2005) e Câmara Jr. (2001) nos darão respaldo para melhor percepção do padrão silábico mais débil apresentado nas produções textuais dos estudantes de 5º e 9º ano inerentes às estruturas silábicas mais simples apresentáveis, ou seja, perceber os fatores que condicionam ao processo de uso variável. Tais padrões são propostos apoiados na observação da estrutura silábica e dos componentes que os preenchem a partir da silabificação. Um exemplo claro desse processo seria a palavra ‘pneu’, que possui um segmento flutuante e quase sempre preenchido durante a silabificação. Assim,

muitas das vezes uma nova sílaba passa a ser adicionada à escrita de muitos indivíduos, a exemplo, em vez de ‘pneu’ teríamos a construção ‘pineu’, ou seja, a primeira sílaba formada pela estrutura CV e a segunda CVV’, sendo V’ um glide/semivogal.

Dentro desse contexto, a sílaba ganha status fonológico a partir dos trabalhos de Kahn (1976) e Collischon (2002) passando a ser vista como lugar de processos fonológicos, organizada através dos domínios prosódicos. Assim, ao identificar o número de sílabas, o falante está demonstrando seu conhecimento acerca da arquitetura envolvida na sua realização. De um ponto de vista fonético, cada sílaba tem um pico de sonoridade, isto é, um segmento que é mais sonoro do que outro. Logo, a sonoridade é uma propriedade relativa. No caso do Português, por exemplo, as vogais são inerentemente mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico. Concernente a essa concepção, optamos por esmiuçar um pouco sobre a Análise Autossegmental que serve ao processo fonológico.

## 2.5 ANÁLISE AUTOSSEGMENTAL

É importante ressaltar que a Análise Autossegmental surge na tentativa de resolver a limitação do The Sound Pattern of English (SPE) no que corresponde aos traços e seu ordenamento na matriz, bem como, ao fato de cada processo fonológico envolver a matriz como um todo, o que deixaria de apontar soluções para processos como o de pagamento de segmento. Essa teoria ganha respaldo com a publicação do trabalho de Goldsmith, *Autosegmental Phonology* (1976).

A Fonologia Autossegmental é uma proposta particular sobre a geometria de representações fonéticas; sugere que a representação fonética é composta de um conjunto de muitas seqüências simultâneas desses segmentos, com certas restrições elementares sobre o modo no qual os vários níveis de seqüência devem ser inter-relacionados – ou associados. ... a Fonologia Autossegmental é uma teoria de como os vários componentes do aparato articulatório - a língua, os lábios, a laringe, o vélu - são coordenados. (Goldsmith, 1976, p.16)

Dentro desta conjuntura, chegamos à concepção de que são os traços as unidades que respondem pelos fenômenos que fazem parte da gramática fonológica e junto à concepção Autossegmental dos Traços é capaz de diferenciar processos naturais de outros não presentes nos sistemas linguísticos, tendo em comum o princípio dos processos fonológicos.

O estudo proposto por Goldsmith busca tratar dos fenômenos das línguas tonais, e através deste observou-se que o apagamento de um segmento não implicava o desaparecimento do tom que recaía sobre ele, uma vez que esse tom podia espriar-se para

outra unidade fonológica. Tomando esse fato como exemplo, buscamos galgar novas perspectivas norteadoras que compõem esse aparato articulatório mediante às representações fonéticas e fonológicas fornecidas através das produções textuais dos alunos de 5º e 9º anos de uma escola pública municipal do interior de Pernambuco.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 A ABORDAGEM DE PESQUISA A SER UTILIZADA**

A abordagem metodológica desse trabalho dar-se-á por meio da pesquisa-ação. Na visão de Severino (2012, p. 120) “a pesquisa-ação é aquela, que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Pretendemos entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, com a finalidade de modificar a situação e promover um ensino de língua mais eficaz.

Nessa perspectiva, optamos pelas abordagens quantiqualitativa de pesquisa, por apresentar uma ressalva no papel interativo entre pesquisador e objeto de pesquisa. De acordo com Oliveira (2011) essas abordagens são mecanismos usados para coletar dados, assim o método quantitativo é designado para contabilização de dados por meios estáticos e o método qualitativo descreve os questionamentos e as especificidades voltadas para esfera social que não são mensuráveis. Assim, o presente estudo visa descrever como foi realizada a aplicação do ciclo de Ensino e Aprendizagem e os resultados obtidos. Além de coleta de dados através de um questionário com questões de múltipla escolha, objetivando compreender como é efetivada a prática de leitura e escrita no âmbito escolar, bem como, tempo estimado pelo docente para realização de atividades dentro desta perspectiva de ensino e como o discente absorve tudo isso.

##### **3.1.1 Proposta interventiva**

Mediante a essa perspectiva, propomos o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) baseado nos estudos australianos da escola de Sydney a partir da abordagem de Rose e Martin (2012) que parte de uma linha que envolve gênero e estudo de gramática, o qual se constitui de nove conjuntos de estratégias, organizadas em três níveis de suporte para as atividades de leitura e produção de textos. Nível 1- preparação para a leitura, construção conjunta e

individual. Nível 2 – leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. Nível 3 – construção do período, ortografia e escrita do período. Conforme a figura baixa:

FIGURA 01: TRÊS NÍVEIS DE ESTRATÉGIAS DO PROGRAMA LER PARA APRENDER.



Adaptado de Rose e Martin (2012)

A preparação para a leitura começa com a interpretação, destacando o conhecimento prévio, bem como, o assunto necessário aos estudantes para terem acesso ao texto. Na sequência, o docente deve apresentar o gênero textual e suas etapas e fases, além dos aspectos linguísticos. Para a etapa da construção conjunta o professor seleciona textos modelos destacando as habilidades de leitura e escrita como auxílio aos alunos. Posteriormente, constrói junto ao estudante um novo texto seguindo o modelo apresentado para que, na etapa seguinte – construção independente – os escolares possam escrever seus próprios textos.

No nível seguinte inicia-se com a leitura detalhada de parte de uma passagem do texto de leitura, orientando os estudantes a prestarem atenção às etapas e às fases do gênero, bem como as estruturas linguísticas. Depois, o texto modelo utilizado deve passar por uma reescrita conjunta, o professor direciona o processo, mostrando aos discentes que devem seguir o mesmo padrão e linguagem do texto outrora trabalhado também na reescrita individual. O último nível, o terceiro, volta-se um olhar ao desenvolvimento das habilidades na leitura, ortografia e na escrita. Ocorre a seleção de trechos da leitura detalhada para os estudantes trabalharem toda a construção de período. Nesse momento surge a reflexão sobre cada construção do seu texto, se alguma palavra sofreu acréscimo de letras ou redução, troca de fonemas, transposição de letras, ou seja, os processos fono-ortográficos recorrentes no texto.

À medida que se desenvolve as etapas presentes em cada nível estudam-se não apenas as peculiaridades do gênero, mas também os efeitos e a função dos termos gramaticais no texto, questões de fonética, fonologia, ortografia, leitura, escrita e reescrita. Sendo possível

fazer uma análise comparativa mais detalhada dos dados, confrontando a efetivação da produção escrita dos escolares a partir de uma atividade não direcionada e outra direcionada.

### **3.1.2 Análise e discussão dos dados**

Pretendemos analisar os resultados obtidos durante a aplicabilidade do CEA, a partir de quatro partes: I- Análise dos dados obtidos durante a aplicabilidade do questionário; II - Descrição das atividades realizadas durante a aplicabilidade do CEA; III - Análise das produções de textos a partir de atividades não direcionadas; IV - Análise comparativa dos resultados das produções textuais antes e após a proposta interventiva do CEA. Para tanto, fizemos um breve delineamento do que constará.

#### **I. Análise dos dados obtidos durante a aplicabilidade do questionário**

Levantamento quantitativo e qualitativo, e análise acerca da leitura e da escrita direcionadas no espaço escolar com base nas respostas obtidas do questionário realizado com docentes e discentes.

#### **II. Descrição das atividades realizadas durante a aplicabilidade do CEA**

Nesta etapa, descreveremos cada uma das atividades realizadas, tempo de duração, estratégias utilizadas, envolvimento entre docente e discente, escolhas de leituras, pesquisas e produções realizadas.

#### **III. Análise da Produção de texto antes da aplicação do CEA**

Apresentaremos os resultados das análises das produções textuais. Inicialmente iremos expor as escolhas linguísticas usadas pelos alunos antes da aplicação do CEA. Na sequência, verificaremos com qual frequência aparecem os processos fonológicos de inserção e apagamento nos textos dos escolares, bem como, os que sobressaíram nesta primeira escrita.

#### **IV. Análise Comparativa da Produção Inicial com a Final**

Ao fazermos uma análise comparativa da produção inicial com a produção final, pretendemos verificar o avanço do aluno a partir de uma proposta interventiva, além do seu entendimento acerca da função social da língua e os seus usos nas diferentes situações comunicativas. Nesta parte, traçaremos os caminhos percorridos pelos discentes dentro da abordagem metodológica, de forma a destacar a importância de um trabalho sistemático e significativo para o estudo de língua materna nos diferentes âmbitos escolares embasados nos estudos fonéticos e fonológicos.

## REFERÊNCIAS

- BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CÂMARA Jr., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CEZARIO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2012.
- COLLISCHONN, G. A Sílabas em Português. In: BISOL, L (org). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPURS. 2002.
- GARBAS Jr, N. Linguística Histórica. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GOLDSMITH, J. **Autosegmental Phonology**. Tese Doutorado. Cambridge: MIT Press, 1976.
- LAMPRECHT, R. R. **Perfil da aquisição normal da Fonologia do Português – Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5**. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer projetos, relatórios monografias, dissertações e teses**. 5º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de ensino de Pernambuco – BNCC**, no prelo, 2015.
- RICHARDSON, P. (1994). “**Language as Personal Resource and as Social Construct: competing views of Literacy Pedagogy in Australia**”. In: Freedman & Medway (Orgs.)

ROSE, D. & MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School.** Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd. 2012.

SEARA, I. C. NUNES, V. G. LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** 2º período. LLV/CCE/UFSC, Florianópolis, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 10 ed. 6ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

## LETRAMENTO E LITERACIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO

Petrucia Kelly Oliveira Sousa<sup>4</sup>

Kelly Dias Moura

Rosilene Felix Mamedes

### RESUMO

O presente artigo apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre o *letramento*, termo originário do inglês *literacy*, que surgiu em nosso país por volta de 1980 e é amplamente empregado nos mais diversos contextos de pesquisas educacionais brasileiras, e a *literacia*, nomenclatura já utilizada em países como Portugal e Espanha, que passou a fazer parte do cotidiano das escolas do Brasil a partir do decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no ano de 2019. Para além da discussão sobre as diferenças entre *letramento* e *literacia*, que nos parece perpassar também por questões político-pedagógicas, preocupamo-nos em fazer conexões entre o sentido que esses termos representam e a alfabetização, ressaltando ainda a importância de alinharmos as produções e pesquisas em alfabetização já realizadas em nosso país aos conhecimentos científicos, valorizando as práticas pedagógicas alfabetizadoras já desenvolvidas ao mesmo tempo em que reafirmamos a necessidade de fomentar políticas públicas que propulsionem o desenvolvimento de estratégias de ensino que possam trazer resultados ainda mais significativos para a sala de aula. Deste modo, as considerações aqui apresentadas não pretendem apontar um consenso ou preferência por um termo ou outro, mas corroborar para a reflexão sobre os caminhos e possibilidades na busca por uma educação de qualidade, que impreterivelmente, perpassa pelo desenvolvimento profícuo das habilidades de leitura e escrita, pois estas são indispensáveis para a participação plena na sociedade, à medida que favorecem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas dos alunos.

**Palavras-chave:** Letramento; literacia; alfabetização.

---

<sup>4</sup> E-mail: kellysousa9@gmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita, atividades essencialmente humanas, envolvem processos cognitivos complexos, o que nos leva a compreender que aprender a ler e a escrever não é tarefa simples. Por isso, diferentemente da aquisição da língua falada, inata ao ser humano, a aprendizagem da língua escrita exige orientação e treino, e é a escola a grande responsável por favorecer a aprendizagem do código linguístico, apesar das famílias terem papel essencial nesse processo de aprendizagem, especialmente através dos estímulos que podem impulsionar o desenvolvimento e o engajamento dos alunos nas mais diferentes atividades que contribuam para o desenvolvimento de tais habilidades.

Com o advento tecnológico que temos vivenciado nas últimas décadas, saber ler e compreender o que está lendo tem sido condição cada vez mais indispensável para a participação plena na sociedade. Dessa forma, a necessidade de compreender processos cognitivos que envolvem o desenvolvimento da competência leitora e a produção escrita tem movido professores, pesquisadores e cientistas do mundo inteiro a realizarem diferentes estudos neste âmbito, e em nosso país não tem sido diferente.

O cenário da educação nacional revela que há muito para ser feito. Indicadores do desempenho dos estudantes apresentados pelo MEC em dezembro de 2022, através da divulgação dos Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2021) apontam que a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa, que mede o desempenho da habilidade leitora, teve queda em todos os níveis de ensino avaliados. Ao oportunizar que enxerguemos as dificuldades existentes nesse processo de forma mais pontual e precisa, os dados de avaliações como essas nos permitem entender o tamanho do desafio que nós temos na busca por uma educação de qualidade, que garanta aos alunos o desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita a fim de que estas possibilitem sua participação plena na sociedade, e, ao mesmo tempo, também impulsionem os resultados das avaliações.

O déficit existente nas habilidades da compreensão leitora e da produção escrita e a necessidade de oferecer aos alunos práticas contextualizadas de leitura e escrita tem impulsionado discussões calorosas em torno das novas propostas de ensino, por isso, nas últimas décadas, as investigações sobre o desenvolvimento dessas habilidades tem buscado cada vez mais respaldo científico a fim de nortear suas concepções. Assim, a questão do *letramento* e da alfabetização, que por anos vem ocupando espaço central neste debate, permanecendo em destaque até os dias de hoje, agora tem dividido espaço com um novo

termo: *literacia*. Mas, afinal, como podemos definir o letramento e a literacia? O que estes termos representam? Seriam eles extremamente opostos ou podem caminhar juntos?

Para responder estas questões, a presente artigo apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre o *letramento* e a *literacia*. Contudo, nosso objetivo não esgota-se na definição de tais terminologias, mas, para além da discussão sobre as diferenças entre esses termos, que nos parece perpassar também por questões político-pedagógicas, preocupamo-nos em fazer conexões entre o sentido que esses termos representam e a alfabetização, ressaltando ainda a importância de alinharmos os conhecimentos científicos e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, tendo em vista a necessidade de fomentar políticas públicas que propulsionem o desenvolvimento de estratégias de ensino que possam trazer resultados significativos para a sala de aula.

O termo *letramento*, tradução da palavra inglesa *literacy* (letra- do latim *littera*, e o sufixo- mento), conforme apregoa Soares (2012), surgiu em nosso país por volta de 1980. A autora explica que *litteracy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, estando implícito nesse conceito a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” [...] (Soares 2012, p.17/18)

Tomando como referência os estudos de Kleiman (2005), Mary Kato (1986), Magda Soares (2012), entre outros pesquisadores que defendem a ideia de letramento como um conjunto de práticas sociais da língua, esse termo passa a ser amplamente empregado nos mais diversos contextos de pesquisas educacionais brasileiras. Contudo, apesar da palavra letramento ser uma expressão recente, segundo Kleiman (2005), Paulo Freire já empregava o termo alfabetização com um sentido muito próximo ao termo letramento que usamos hoje e, embora ele não tenha empregado esta palavra, as concepções de alfabetização por ele defendida referia-se às ideias de liberdade que o mundo da leitura e da escrita podia dar-lhe.

Já o termo *literacia*, nomenclatura bastante utilizado em países como Portugal e Espanha, passou a fazer parte do cotidiano das escolas do Brasil de forma contundente a partir do decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no ano de 2019. O referido documento compreende a literacia como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Ele ainda esclarece que a literacia, conforme, pode compreender vários níveis desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento. (PNA, 2019).

Para explicitar a relação conceitual entre letramento-literacia Bunzen (2019), em entrevista ao CENPEC, explica que o conflito não está na escolha da palavra, mas no modo como elas são mobilizadas dentro do discurso para indicar determinados significados. Para o entrevistado, o PNA utiliza o termo literacia de forma restrita, além de trazer “explicações rápidas e incompletas sobre o termo”, o que pode ser visto como um retrocesso.

Apesar de os termos apresentarem sentidos diferentes e do termo letramento não ter sido empregado no PNA, o que para alguns estudiosos da área representa uma exclusão, recusa ou negação do passado, o que pode indicar uma posição política, seus significados parecem emergir para um mesmo caminho onde eles são se excluem, mas se completam. Nesse sentido, Morais (2014), apregoa:

Portanto, letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem. Não se trata de “ou isto ou aquilo”, mas sim de “isto, aquilo e mais aquilo”, ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo. Ainda que essa especificidade e complementaridade pareçam óbvias, elas precisam ser reiteradas, pois no Brasil parece ter se instalado uma rivalidade inexplicável entre as perspectivas sociais e cognitivas da leitura. (MORAIS, 2014, p. 84)

Sem a pretensão de apontar um consenso ou preferência por um termo ou outro, apresentaremos, a seguir, uma breve revisão bibliográfica para ampliarmos a reflexão sobre o *letramento e a literacia* que nos permitirá compreender a relação desses termos com a alfabetização, corroborando para a reflexão sobre os caminhos e possibilidades na busca por uma educação de qualidade, que impreterivelmente, perpassa pelo desenvolvimento profícuo das habilidades de leitura e escrita, pois estas são indispensáveis para a participação plena na sociedade, à medida que favorecem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas dos alunos.









## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: [Divulgados microdados do Saeb 2021](#).

BUNZEN, Clecio. **Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)**. Disponível em: [Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização \(PNA, 2019\)](#)

BUNZEN, Clecio. **Formação continuada: divulgação e didaticidade do conceito de letramento**. In: Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, Jamilly Suzarte. **A literacia como competência-chave na formação de jovens e adultos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 11, Vol. 06, pp. 79-93. Novembro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: [“A literacia como competência-chave na formação de jovens e adultos”](#)

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **“Educação e os estudos atuais sobre letramento”** (Universidade do Minho) – Revista Perspectiva, 2007. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização e cultura escrita**. Escola Nova: Revista do Professor, São Paulo, 2003.

GABRIEL, Rosângela. **Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura**. Revista eletrônica Língua, Literatura, Cultura e Ensino. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277/1890>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Kato, Mary A. (1986) **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas. Mercado de Letras, 1998.



MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.  
MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. da G. C. G.; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**, CEALE, 2014.

SOARES, Magda. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**. Florianópolis: Lili, 2013.

## A AQUISIÇÃO DA LEITURA E A PSICOLINGUÍSTICA

Kelly Dias Moura

Petrucia Kelly Oliveira Sousa

Rosilene Felix Mamedes

### 1 INTRODUÇÃO

A escrita é uma invenção humana, arbitrária, mas necessária para a transição do homem primitivo para o homem civilizado, capaz de registrar os seus feitos por meio de um sistema convencional de símbolos. Os primeiros foram inventados pelos gregos, compostos por 23 letras. A escrita transcende a história, a morte e a vida humana. Permite que outras gerações e outros povos conheçam seus antepassados por tais registros.

É uma mediação linguística que transparece a necessidade de comunidades inteiras. Frost (2011), ao analisar os hieróglifos egípcios, comprova que estes deram origem à ortografia e ressaltou que, ao observá-los, qualquer sistema de escrita de uma língua necessita de sistema fonográfico. Ao codificar morfemas, é possível compreender a relação entre a morfologia e a linguagem oral - o que chamamos de relação ou via fonografêmica, habilidade fundamental na consciência fonológica e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Mas afinal, por que a fala é tão importante para escrita? Detendo-se ao processo de aquisição de escrita de ouvintes, durante a fala, a criança vai tomando percepção de um encadeamento de consoantes e vogais e estruturas morfológicas, inatas à uma língua, o que Noam Chomsky intitula de gramática universal (GU), inata ao cérebro humano. Os traços acústicos e prosódicos da fala passaram a ser representados em um sistema convencional, ensinado de forma massiva, privilegiando a informação auditiva, por isso que já no começo do parágrafo, não nos teríamos às discussões da alfabetização de surdos, visto que é uma comunidade com suas particularidades de ensino e aprendizagem e um histórico de negações.

A partir do momento que a criança associa os níveis de linguagem - fonologia, semântica, morfossintaxe e pragmática - a esse sistema convencional de escrita, o acesso às áreas do cérebro responsáveis pela decodificação da linguagem escrita se tornam muito mais

rápidas e, conseqüentemente, tornam a leitura fluente de forma gradativa. Essas conexões ocorrem a partir do fator frequência e sobreposição de aprendizagem de diferentes maneiras.

Enquanto a linguagem oral requer uma comunidade linguística estimulante e dialógica, o desenvolvimento da leitura e da escrita requer o ensino formal. É estipulado no Brasil que a criança esteja completamente alfabetizada até os 8 anos na escola pública e um pouco antes, entre 6 e 7 anos, na escola privada. Não há como negar os abismos e diferenças de possibilidades de acesso entre classes sociais. Apesar dos avanços que a escola pública brasileira tenha feito. Mas afinal como esse processo de letramento e alfabetização se desenvolve?

### 1.1 FASES DA APRENDIZAGEM (CONSTRUTIVA) DA ESCRITA

Na década de 1970, Ferreiro e Teberosky destrincharam um modelo de aprendizagem da escrita dividido em quatro etapas. Até hoje, apesar de 50 anos dessa teoria, são grandes referências teóricas no que diz respeito a alfabetização. A perspectiva das autoras, vinculadas à Piaget, compreendia a alfabetização como um processo linear e assim descreveram quatro fases em 1985.

A primeira fase, chamada de pré-silábica, é descrita quando o aprendiz, seja criança ou adulto, começa a perceber que há um sistema convencional de gráficos que representam os fonemas. Mesmo que não escrevendo todas as letras de uma palavra, compreendem já de forma inata a quantidade de sílabas, como no exemplo abaixo.

Morfologia: ca.sa	_a._a
-------------------	-------

Já a fase silábica, a segunda, é um amadurecimento dessa noção de quantidade de sílabas, há a representação de sílabas com as letras que já reconhece, muito pautadas no som da palavra. É comum que nesta fase, dígrafos, sons com múltiplas representações e “letras-mudas” como chamamos as consoantes que não são seguidas de vogal no meio da palavra gerem contradição e confusão para os aprendizes.

A terceira fase, descrita como período silábico-alfabético, é quando o aprendiz percebe que as letras podem se repetir em uma mesma palavra. Por fim, a fase alfabética é o domínio das correspondências grafema-fonema. Apesar da presença de algumas dificuldades ortográficas como citadas anteriormente.

Reconhecendo a importância da teoria de Ferreiro e Teberosky, mas contrapondo-a no sentido de que somente a alfabetização não é suficiente se não estiver acompanhada do letramento. As habilidades de escrita se aprimoram na medida que o aprendiz torna-se um ávido leitor: expansão semântica e de sinônimos, sedimentação da morfologia das palavras e habilidades metalinguísticas. Por isso, para contrapor, usa-se uma teoria mais recente do “alfaletrar” escrito e lançado por Magda Soares (2020).

A autora compreende que o processo de aprendizagem de escrita está em camadas: aprender o sistema de escrita para ler e escrever textos e aplicá-los e compreendê-los em contextos culturais e sociais. A alfabetização é a apropriação do conjunto de técnicas e habilidades para dominar a leitura e escrita, conforme já descrito, ainda que de forma muito linear, por Ferreiro e Teberosky. Já o letramento é a capacidade do uso da escrita em práticas sociais e pessoais que envolvem a escrita, no intuito de informar, interagir, representar a subjetividade, divertir, seduzir ou transpor a morte.

## 1.2 GARANTIAS LEGAIS NO BRASIL

A Lei nº 9.394/1996, que rege as diretrizes e bases da Educação Nacional, sofreu uma série de alterações e ementas constitucionais desde sua criação. Se pensarmos em sociedade, esta se transforma a cada tempo e, conseqüentemente, a escola também se transmuta, visto como grande mecanismo de mudança de realidade política, econômica e social.

Conforme a própria lei, a Educação abrange uma série de processos formativos que desenvolvem o indivíduo para a convivência humana, no trabalho, nas instituições e organizações da sociedade civil. Esta, como direito social, dever da família e do Estado a prover, é inspirada nos princípios da liberdade e solidariedade humana, como meta de desenvolver o cidadão pleno, a fim de exercer a cidadania e prover os conhecimentos básicos a técnicos para qualificação ao trabalho (BRASIL, LEI Nº 9394, 1996)

O ensino é ministrado com base em princípios como igualdade em condições de acesso e permanência na escola, como também liberdade para aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte. Educação pode e deve ser feita com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, democracia e, de praxe, respeito à diversidade étnico-racial, à diversidade linguística, cultural e identitária. O ciclo básico da Educação é dividido em três etapas:

- Pré-escola (Lei nº 12.796/2013);

- Ensino Fundamental (Lei nº 12.796/2013);
- Ensino médio (Lei nº 12.796/2013).

A mesma lei mais atual que sub-divide o ciclo básico da educação, garante o atendimento educacional gratuito aos alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, superdotação transversal a todos os níveis da rede de ensino. Outra lei importante é a Lei nº 11.700/2008 que garante a vaga na escola pública nos níveis de ensino fundamental e fundamental mais próxima da idade da criança a partir dos 4 anos.

Essas leis que não somente oferecem, mas também asseguram o acesso à escola são fundamentais, quando pensamos nos abismos sociais existentes na educação brasileira e todos os percalços necessários a se mapear e solucionar. Dentre elas, também temos uma mais recente, a Lei 14.407/2022, a qual reafirma o compromisso com a educação básica na formação de leitores e estímulo à leitura.

## **2 OBJETIVO**

Descrever diferentes perspectivas da psicolinguística no processo de leitura e escrita, além de relacionar com as políticas públicas e a realidade brasileira em termos de Educação e alfabetização.

## **3 METODOLOGIA**

O presente artigo é uma revisão bibliográfica com base em livros e artigos que, relacionem a psicolinguística ao processo de leitura e escrita. Não houve limitação por idiomas nem por período de publicação. Artigo de caráter descritivo-argumentativo. A combinação de descritores utilizada foi “psicolinguística AND leitura” na base Science Electronic Library Online (SciELO). Dos 15 artigos encontrados, apenas 5 foram selecionados por relacionar-se ao tema.

## **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Aprender a ler é uma atividade vital para um indivíduo, no alcance e integração do meio social. Uma pessoa não alfabetizada está sujeita a baixos salários e/ou tem dificuldade para se empregar (MILLEDGE, BLYTHE, 2020). Em todo o mundo, pessoas não

alfabetizadas, muitas vezes, acabam sendo amparadas por programas de assistência social, sendo oneroso aos cofres públicos do mundo inteiro.

É evidente que isso não é culpa da pessoa em si, mas de um sistema e arquétipo de desigualdades sociais, econômicas e políticas que devem ser avaliadas conforme as problemáticas nacional, regional e localmente. Por isso, o mais viável, a nível de didática, é separar as linhas da psicolinguística e concluí-los por fim.

#### 4.1 PSICOLINGUÍSTICA COGNITIVA

A língua escrita é uma habilidade aprendida a partir do ensino formal e, para uma pessoa ler, é preciso fazer associações entre morfologia, fonética, fonologia, semântica e pragmática. Ler é uma invenção cultural e com ela podemos transformar e representar o mundo em que o indivíduo vive. Isso é o que se trata a psicolinguística, ainda que em diferentes perspectivas. São as associações mentais e psicológicas que o indivíduo faz no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem - seja escrita ou oral - e seu impacto no mundo.

Este artigo, por exemplo, por meio da leitura e escrita, não somente é possível conhecer o que rege e assegura a educação, como também como esse processo se dá conforme os teóricos mais importantes e todos os questionamentos e problemáticas confrontadas com a literatura. Assim, pesquisando, dialogando entre autores, torna viável buscar práticas mais eficientes, ver o que o mundo está fazendo na educação que pode ser adaptado no Brasil. A psicolinguística percebe esses processos mentais com mecanismos de transformação da realidade cultural.

#### 4.2 PSICOLINGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA: INTERFACE

A interface das linhas de estudo, além das variações linguísticas, também considera as interfaces políticas, sociais e econômicas do locus de alfabetização. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016) avaliou que, em Sergipe, 75% dos alunos entrevistados não apresentavam proficiência leitora (SCLIAR-CABRAL, 2019). O que gera uma cascata de problemas sociais como desemprego, sub-empregos e dificuldades de acesso a bens de consumo. O que pode ser feito para corrigir esses disparates?

Nas gerações anteriores, bastava saber ler e escrever, além de assinar o próprio nome, para ser considerado alfabetizado. Mas com o avanço tecnológico, a industrialização dos

países e todas as demandas que a sociedade e o mercado de trabalho agregam, somente ler e escrever não é suficiente. Os avanços tecnológicos, a industrialização das cidades e o processo de globalização levaram ao homem a necessidade de uma proficiência leitora, que além de decodificar, é preciso fazer metalinguagem e compreender outras linguagens.

#### 4.3 PSICOLINGUÍSTICA GENÉTICA

A psicolinguística genética busca justificar o que sustenta em termos de cognição os desempenhos verbais de uma criança que refletem na capacidade de leitura e escrita. Qual a ordem cognitiva indispensável para essas correlações? O que sustenta o código grafo-fonológico e fono-gráfico?

Na bateria de testes “Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l’Ecriture” (CALE) desenvolvido por Girolami (2001) com base em fundamentos psicolinguísticos, o teste observa o que é esperado no rendimento da criança em seus primeiros passos escolares. Funciona como uma base de escala quantitativa nas habilidades de pré-leitura e pré-escrita.

Piaget já expunha a relação entranhada entre linguagem e cognição desde a emergência dos primeiros esquemas verbais (PIAGET, 1976) que sabemos que são o meio-campo para as primeiras palavras. O processo de aquisição da linguagem passa por etapas que separamos a nível de didática, mas que não são lineares - vocalização, balbúcio, balbúcio canônico, esquemas motores orais e primeiras palavras.

A autora Slama-Cazacu (1979), embora concorde com as ideias de bases neurológicas da Linguagem de Lauria, enfatiza sua contrapartida de visão multimodal na citação:

O que denominaríamos (...) de ‘*sócio-psicolinguística*’ é, pois, a *PL propriamente dita* que toma em consideração a situação da comunicação real, os fatos reais que aí se encontram, as determinantes sociais que aí operam - e que não podem ser ignoradas pela análise da mensagem, a não ser que se corra o risco de cometer distorções mais ou menos graves dos resultados (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 62).

Voltando às ideias de Piaget, já naquela época ele citava sobre mecanismos de assimilação dos signos linguísticos. O desenvolvimento intelectual, gradativo, é o que a prepara para a vida escolar (GINSBURG, OPPER, 1979).

## 5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO

Em suma, seja a linguagem falada ou escrita, elas se comportam de forma sequenciada ou encadeada (SOKHIN, 1988). No caso da fala, é um encadeamento de sons, planejados no córtex frontal e executado pelos fonoarticuladores. Já a escrita, é uma sequência de sinais gráficos que representam a sonoridade da fala. Sistema convencional e criado culturalmente. Nas quatro linhas descritas da Psicolinguística, concordam que a escrita exige instrução formal, mas que necessita do apoio da linguagem oral. Porém, nenhuma delas falou sobre a questão da cultura surda e do processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- Borba, Valquíria Claudete Machado. **“Cognição e Ensino-Aprendizagem da Teoria à Prática”**. Letras em Revista. 10, (2019): 174-190.
- Fonseca, Maria Cristina Micelli. **NOÇÕES SOBRE A LEITURA VISTA PELA COGNIÇÃO**. Cadernos de Tradução [online]. 2020, v. 40, n. spe2 [Acessado 30 Janeiro 2023], pp. 125-148. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p125>>. Epub 10 Mar 2021. ISSN 2175-7968. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p125>.
- Freitag, Raquel Meister Ko. e Sá, José Junior de Santana. **Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura**. Ilha do Desterro [online]. 2019, v. 72, n. 3 [Acessado 31 Janeiro 2023], pp. 41-62. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p41>>. Epub 27 Fev 2020. ISSN 2175-8026. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p41>.
- INSBURG, Herbert; OPPER, Sylvia. **Piaget’s theory of intellectual development**. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1979.
- Milledge, Sara; Blythe, Hazel. **“The Changing Role of Phonology in Reading Development”**. Vision. 3.2, (2019). 23/04/2020. <<https://www.mdpi.com/2411-5150/3/2/23>>.
- PIAGET, Jean. **La formation du symbole chez l’enfant**. Imitation, jeu et rêve, image et représentation. Sixième édition. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1976.
- Pinto, Maria da Graça L. C.. **Aprendizagem da Leitura e da Escrita à Luz da Psicolinguística Genética**. Ilha do Desterro [online]. 2019, v. 72, n. 3 [Acessado 31 Janeiro 2023], pp. 63-83.
- SOKHIN, F. A. Preschoolers’ awareness of speech and readiness for learning literacy. In: Downing, John A. (Ed.). **Cognitive psychology and reading in the U.S.R.R. North-Holland**: Elsevier Science Publishers B. V., 1988, p. 379-386.
- Scliar-Cabral, Leonor. **Políticas Públicas de Alfabetização**. Ilha do Desterro [online]. 2019, v. 72, n. 3 [Acessado 31 Janeiro 2023], pp. 271-290.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1979.



## **A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Joeliton Francisco Sousa de Paulo<sup>5</sup>

Rosilene Felix Mamedes

### **RESUMO**

A Literatura Infantil sempre esteve diretamente ligada ao universo infantil e ao processo de ensino e aprendizagem para crianças, especialmente, nos primeiros anos escolares. No entanto, com as transformações sociais ocorridas ao longo dos anos, muitas concepções educacionais e abordagens pedagógicas sofreram alterações a fim de dialogar com o cenário contemporâneo e no intuito de atender as demandas sociais. Nesta perspectiva, já não compreendemos o conceito de alfabetização como anteriormente, e o surgimento do conceito de letramento influenciou o fomento de práticas educativas mais significativas, com ampliação de novos horizontes para a formação do indivíduo enquanto sujeito crítico, autônomo e reflexivo. Contudo, como será que a Literatura Infantil tem sido utilizada na escola dentro desta visão contemporânea de ensino. O presente trabalho pretende analisar como a Literatura Infantil auxilia no processo de alfabetização e letramento, que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo tem caráter metodológico qualitativo, amparado em pesquisas bibliográficas e ampliado a partir de questionários respondidos por professores (as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no município de João Pessoa/ PB. O aporte teórico fundamenta-se nos estudos de Magda Soares (2018), no tocante a compreensão do processo de alfabetização e do próprio conceito de letramento, bem como nas contribuições de Teresa Colomer (2017), Regina Zilberman (2003), e Ana Arguelho de Souza

---

<sup>5</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq.

(2010), no tocante ao papel da Literatura Infantil e sua história relação com a escola e o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Alfabetização; Letramento.

## 1 INTRODUÇÃO

O tripé deste estudo compõe-se de três conceitos amplos, complexos e fundamentais ao processo educativo infantil: Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil. E inserido em ambos os conceitos, está outro conceito fundamental para o desenvolvimento humano e intelectual, a leitura.

A leitura é o ponto em comum que entrelaça Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil. Em pleno século XXI, após anos de mudanças, desenvolvimento e evoluções científicas e tecnológicas, ainda nos deparamos com altos índices de analfabetismos, e elevado número de crianças que chegam aos oito anos de idade, concluem a etapa destinada ao ciclo de alfabetização e não conseguem ler.

A grosso modo, a Alfabetização é compreendida como o processo de ensino-aprendizagem que tem por finalidade desenvolver nos educandos as habilidades de leitura e escrita. Enquanto o letramento, refere-se ao uso social da leitura e da escrita, que se apresenta em duas dimensões, pessoal e social. Soares explica, “[...] o letramento é visto como atributo pessoal, considerando o processo de como cada um se apropriada habilidade do ler e do escrever”. Já na dimensão social “[...] o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e [...] exigências sociais da língua escrita” (SOARES, 2010, p. 66-67).

Posteriormente, passaremos a aprofundar sobre tais conceitos, e apresentar como a Literatura Infantil é uma parceira na efetivação destes processos na vida das crianças.

Inicialmente, é preciso compreender como acontece o surgimento da Literatura Infantil e a sua funcionalidade naquele momento histórico-social, e como tais concepções ainda permeiam à práxis docente na contemporaneidade.

A origem da Literatura Infantil está associada ao surgimento da concepção de infância.

Segundo Antunes (1995), a sociedade passou a dar atenção à educação dessas crianças a fim de prepará-las para a vida adulta a partir do século XVIII, quando as crianças passaram a ser vistas como distintas dos adultos e com necessidades e características próprias.

A revolução industrial acompanha o fortalecimento do poder político e o aparecimento das instituições, dentre elas, a família e a escola. Tais instituições enfatizavam um novo olhar sobre “as crianças” e a concepção de infância. Assim, surge também um novo público alvo do comércio e da industrialização, o público infantil. Brinquedos e livros são projetados na intenção de atender essa nova clientela. A escola já não é mais restrita a classe burguesa e o sistema de avaliação qualitativo e meritocrático se estabelece.

Aos poucos as obras literárias foram sendo adaptadas para atrair o interesse e a imaginação das crianças. O tom moralizador era predominante. No Brasil, a literatura infantil chega antes da Proclamação da República a partir de traduções e adaptações feitas por Carl Jansen de clássicos europeus, seguido por Figueiredo Pimentel, que inspirado nos contos dos irmãos Grimm, escreveu contos da carrocinhas até chegarmos aos autores brasileiros como Monteiro Lobato, Olavo Bilac, Machado de Assis, entre outros. ((FEIJÓ, 2010, p.74 - 75)

Diante do cenário efervescente e transformador, pais e professores deparam-se com a ausência de materiais próprios para utilizar no processo de alfabetização das crianças. Como apontam Lajolo e Zilberman (2007):

Nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 26)

Compreendendo o cenário histórico-social no qual surgem os livros literários infantis, passaremos a refletir sobre a relação da Literatura Infantil com a Escola, a concepção de Alfabetização e Letramento atual, e a verificar as práticas de professores da rede municipal de João Pessoa, a fim de analisar como a Literatura Infantil auxilia no processo de alfabetização e letramento.















## REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Livia Lima Pereira Lino; GELAIS, Cynthia. **As Contribuições dos Livros Infantis nos Primeiros Anos de Vida da Criança na Escola.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Ed. 01, Vol. 01. pp 418-432, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual.** São Paulo; Global, 2017.

FEIJÓ, Mário. **O PRAZER DA LEITURA:** Como a adaptação de clássicos Ajuda a formar leitores. São Paulo: editora Ática, 2010. (1<sup>o</sup> edição). p. 10 – 160

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. [2007?]. **Literatura Infantil Brasileira:** História & Histórias. 6<sup>a</sup> ed. Ática Editora.

SOUZA, Ana A. Arguelho. **Literatura Infantil na Escola:** a leitura em sala de aula. Campinas, São Paulo: autores associados, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

ISBN: 978-6-55886-259-8



9

786558

862598