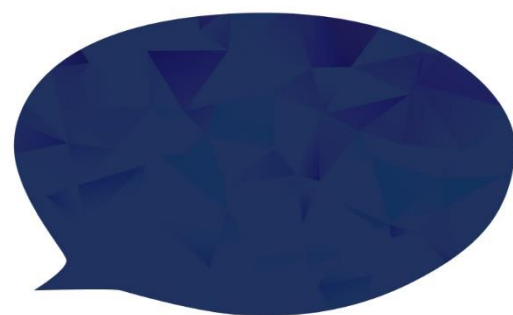


**Vol**  
**1**

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>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E MEMÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO KAHOOT!.....</b>   | <b>5</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>16</b> |
| <b>A AQUISIÇÃO DA LEITURA E A PSICOLINGUÍSTICA.....</b>   | <b>30</b> |
| <b>A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>   | <b>38</b> |

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

Darliene da Silva Chagas

Marinalva de Sousa<sup>1</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>1</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 aprendidas.

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 adquirir 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

| Planejamento de Aula  |   |  |
|---|---|--|
| Aula 1  | Aula 2  | Aula 3   |
| <i>Linguagem</i>  | <i>Leitura</i>  | <i>Linguagem</i>   |
| Dialogar o conceito do léxico: apresentando suas características principais através do livro O Mapeador de Ausências de Mia Couto (2021). | Selecionar algumas palavras do texto apresentado anteriormente e pedir para a turma coletar palavras para a criação de um vocabulário, de novas palavras. | Diante das escolhas dos léxicos realizada pelos alunos realizaremos em sala de aula, 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

| Etapas                             | Ações   |   | Instrumentos de Implementação  |
|------------------------------------|---|---|--|
| <b>1° 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;<br>- Tema: O conceito de lexicologia   |
| <b>2° 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° 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° Módulo</b>                   | Solicitação de atividade para casa.   |   | - Coletar palavras para a criação um Glossário, de novas palavras.   |
| <b>5° 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.<br>-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 sequência, 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

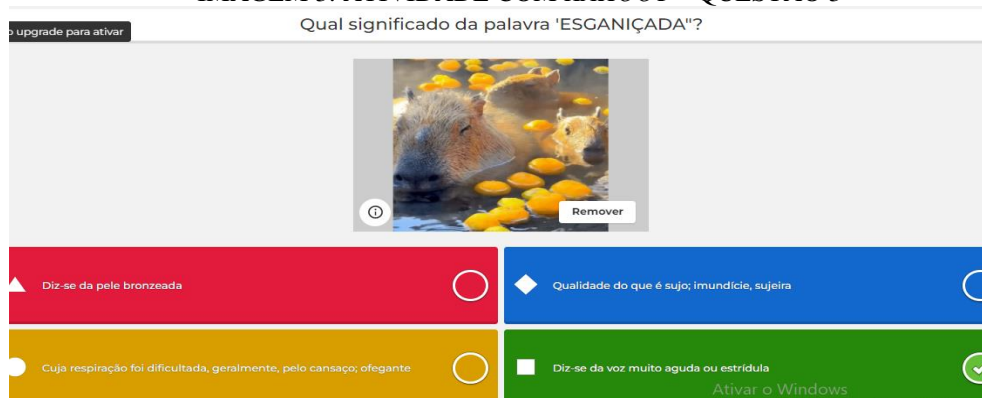
(2022)

IMAGEM 2: ATIVIDADE COM KAHOOT – QUESTÃO 2



Fonte: Chagas (2022)

IMAGEM 3: ATIVIDADE COM KAHOOT – QUESTÃO 3



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 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, n° 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 → [ivu]

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 vélum - 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 espalhar-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.

## 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 apreender, 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 infantil 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, balbucio, balbucio 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>2</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 prática 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>2</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.

Em relação à metodologia, a presente pesquisa é de caráter qualitativo e utiliza a análise de fontes bibliográficas, apoiando-se em artigos, livros e revistas que discutem os desafios enfrentados por educadores no processo de letramento na educação. E deste modo, nos amparamos nos estudos de Gil (2002) e Fonseca (2002), no tocante a metodologia da pesquisa.

## **2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RAÍZES DA ESCOLARIZAÇÃO**

A alfabetização e a letramento constituem um processo de evolução constante, onde cada criança avança em seu próprio ritmo. Desde a educação infantil, a prática da leitura,

tanto silenciosa quanto oral, é explorada, encorajando a imaginação, a criatividade, o raciocínio e a compreensão do que é lido ou observado. Esse estímulo é essencial para iniciar, moldar e aprofundar a compreensão e a construção do conhecimento. O contato com livros em diferentes idades promove a criatividade, permitindo que os alunos reescrevam suas experiências reais e fantasiosas.

De maneira gradual, a alfabetização e seu correspondente processo de ensino e aprendizado expandiram o conceito das competências relacionadas à leitura e à escrita, integrando-as às novas demandas do sistema educacional. Esse movimento inclui as práticas de codificação e decodificação, que foram disseminadas com o objetivo de incluir a terminologia letramento nessas ações.

Existem crianças que chegam ao ambiente escolar cientes de que a escrita é uma ferramenta para expressar ideias de maneira criativa, interessante e significativa. Essas geralmente concluem o processo de alfabetização na escola, mas já iniciaram essa jornada muito antes, ao ter a oportunidade de se relacionar e interagir com a linguagem escrita. Por outro lado, há crianças que dependem da escola para adquirir essa habilidade (Ferreiro, 1999). Para Magda Soares,

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (2005, p. 24).

Braslavsky, explica que:

As práticas de alfabetização baseadas em diferentes métodos de ensino (sintéticos e analíticos) que até hoje se fazem presentes em algumas escolas começaram a se desenvolver a partir do século XVII em um contexto de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que passam a demandar a leitura e a escrita em uma época em que a maioria da população ainda era analfabeta. (Braslavsky, 1988, p. 27)

Com o passar do tempo, a eliminação do analfabetismo em larga escala, mas o fracasso escolar nas series iniciais e a crescente complexidade das sociedades modernas trazem à tona uma variedade maior de práticas relacionadas ao uso da escrita. A força dos estímulos do mundo letrado sobre os indivíduos é tão intensa que não basta mais apenas saber traçar letras ou entender o que está escrito. Assim como ocorreu em nações desenvolvidas, o final do século XX trouxe para quase todas as culturas a necessidade de dominar a língua escrita, não apenas como um objetivo desejável, mas como uma condição fundamental para a

sobrevivência e a obtenção da cidadania. Foi nesse cenário de profundas mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que surgiu o conceito de “letramento”, ampliando o significado do que antes se definiu como alfabetização (Soares, 2003).

Kleiman (1995), na obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, conceitua o letramento como:

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Soares (2003) argumenta a favor da harmonia e da complementaridade entre os dois, ressaltando a importância de uma distinção clara na terminologia utilizada:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2003, p. 90)

Segundo Freire (1981), a educação deve favorecer a formação de uma consciência crítica e ações que promovam a liberdade. Ele argumenta que é fundamental desvendar as estruturas sociais; caso contrário, a educação não é autêntica, mas sim uma mística que perpetua e reforça uma falsa consciência nos alunos, caracterizando-se como uma alfabetização que aprisiona. Essa perspectiva é relevante, pois evidencia a ausência de neutralidade na prática educativa. Assim, há apenas duas alternativas: a educação pode ser emancipadora ou manipuladora. Com essa visão, o autor discute a finalidade da educação que oprime.

[...] necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados e já na educação para a libertação não existem –ou ao menos não deveria haver –sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento: um ato criador em que os alfabetizados exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os

educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador, ou seja: a educação bancária (Freire, 1987, p.105)

Segundo Oliveira (2007) argumenta que, desde muito jovens, as crianças iniciam seu processo de aprendizado dentro do ambiente familiar, sendo a escola vista como um simples substituto dessa fonte de educação. A análise da autora revela que algumas crianças ingressam na escola já com uma noção do princípio alfabético, enquanto outras acreditam que a quantidade de letras em uma palavra corresponde ao número de sílabas, e há aquelas que ainda não perceberam a conexão entre as letras e os sons das palavras. É importante lembrar que as crianças não entram na escola com um entendimento pleno sobre o que significa ler e escrever.

Deste modo, para promover a alfabetização por meio da leitura, a abordagem pedagógica deve incorporar a interdisciplinaridade. A diversidade de perspectivas deve ser alcançada através da apresentação de um conteúdo de maneira holística; um aprendizado restrito e fragmentado pode tornar o tema maçante e prejudicar o processo de letramento.

### **3 LITERATURA INFANTIL E O UNIVERSO ESCOLAR**

A Literatura Infantil sempre esteve atrelada ao universo escolar, desde sua origem. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 38 -39):

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a capacitação da criança para o consumo de obras impressas. Isso aciona um circuito que posiciona a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõem aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, instituição que cede à literatura promover e estimular como condição de viabilizar sua circulação. [...] Por outro lado, depende também da escolarização da criança, e isso a coloca em uma posição subalterna em relação à educação, adotando atitudes às vezes explicitamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade. Pragmática também por esse aspecto, inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores desta classe, mas, sobretudo, por imitar seu comportamento.

A relevância da literatura voltada para crianças se manifesta desde o momento em que elas a escutam, e não apenas quando aprendem a ler. Assim, a experiência de ouvir narrativas é fundamental e transcende o mero entretenimento. Por meio dessas histórias, a criança tem a oportunidade de descobrir novos mundos, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da expressão verbal, além de ideias, valores e emoções que são essenciais para o seu crescimento pessoal. (Barros, 2013)

Segundo Zilberman (2003), a valorização da infância resultou em uma conexão mais próxima entre as famílias, unindo-se aos métodos de monitoramento do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Dessa maneira, houve uma reestruturação da literatura e do sistema educacional, que retomaram a tarefa de educar com o suporte de livros voltados ao público infantil, promovendo a interação entre as crianças e suas famílias. Assim, os laços emocionais se fortaleceram, e o espaço da leitura se ampliou, englobando tanto o desenvolvimento intelectual quanto o afetivo. Observe:

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra – e, frequentemente, até suplanta – aquela inclinação pela introdução, no texto, do universo afetivo e emocional da criança. Por meio deste recurso, traduz para o leitor a realidade dele, até a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se para efeito de análise exige a atitude decifradora do intérprete, é, por outro lado, tranquilamente assimilada pela sensibilidade da criança. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 41)

Atualmente, o universo da literatura infantil é muito mais abrangente e significativo. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. De acordo com Abramovich (1997), ao ouvirem narrativas, as crianças começam a compreender melhor os sentimentos que sentem em relação ao mundo ao seu redor. As histórias abordam questões existenciais próprias da infância, como temores, ciúmes, afeto, curiosidade, sofrimento e luto, além de ensinar uma infinidade de temas.

Conforme defende Bakhtin (1992), a existência humana é intrinsecamente comunicativa. Viver é engajar-se em uma troca: perguntar, ouvir, reagir, aceitar, entre outras coisas. Nesse processo, o ser humano se envolve por completo, utilizando toda a sua essência: através da visão, da fala, do toque, do espírito e das ações que realiza. Ele se entrega à palavra, a qual se entrelaça na rede interativa da vida humana, contribuindo para o grande diálogo universal.

Para Freire (1989, p.163):

Através da interação com o mundo, aprendemos a ler o que nos cerca, construindo sentido em tudo. A vida, de certa forma, pode ser vista como um grande texto cheio de símbolos que precisam ser interpretados. E, como qualquer outro texto, tem que ser lido e decifrado. Para isso, usamos todos os sentidos disponíveis, cuja função não é apenas fornecer informações para o nosso cérebro, mas também relacionar essas informações com experiências anteriores. Esse processo de dar sentido ao mundo ao nosso redor é essencial para nossa sobrevivência e evolução como indivíduos e como espécie. Ela nos permite encontrar significado em tudo, desde os objetos mais simples do cotidiano até os conceitos filosóficos mais profundos. E é através desta interação significativa com o mundo que aprendemos a ler a vida

Neste sentido, a literatura voltada para o público infantil possui uma linguagem clara e natural, permitindo um aproveitamento eficaz e enriquecedor da leitura, o que leva o leitor a ter diversas interpretações. Como afirma Coelho:

Produção (literária) que com rara felicidade conseguiu equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, e emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, de pensar, reagir, criar... E principalmente se mostra consciente que é pela linguagem que essa intencionalidade básica é atingida... (Coelho, 2002, p.48-49)

Ao adentrar o universo da literatura infantil, é importante ressaltar as diversas oportunidades que essa forma de arte oferece às crianças, permitindo viagens imaginárias que são uma característica distintiva da literatura voltada para o público jovem. Segundo Coelho (1993), a literatura infantil permeia os mundos dos sonhos, do real e do fantasioso. Portanto, ao considerarmos a produção literária voltada para o público infantil como uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem, conclui-se que sua aplicação nas atividades de leitura é extremamente valiosa, servindo como um recurso inovador nos métodos pedagógicos que os educadores devem implementar em sala de aula.

Corroborando, Lajolo (2010, p. 44 -45) afirma,

[...] a literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também destaca a importância que a literatura exerce sobre o ser humano:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC, 2017, p.139)

As pesquisas realizadas por Zilberman (2003, 2008), Lajolo (2009) e Coelho (2000, 2010) sobre a literatura infantil no ambiente escolar ressaltam sua relevância como estimuladora de uma leitura literária que forma leitores, indo além da mera transmissão do patrimônio linguístico. Essa visão evidencia a literatura como um contexto repleto de revelações, descobertas e apreensões significativas do mundo ficcional. Os autores mencionados enfatizam a função da literatura infantil como um meio singular pelo qual as

crianças exploram o mundo, imergindo em um universo que incorpora a fantasia, a ficção, a aventura e as experiências da vida de maneira lúdica, promovendo um diálogo entre esses elementos e entendendo essa literatura como um espaço de libertação da imaginação.

De acordo com Zilberman (2003, p. 49) “[...] a literatura infantil carrega a fantasia como um componente indispensável a seu texto, ela parece banir dos livros o realismo, bastante comprometido com o interesse adulto”.

Deste modo, vale destacar que a literatura voltada para o público infantil deve ser explorada sem conceitos fixos ou diretrizes pedagógicas que possam transformar suas obras em meros instrumentos didáticos. Seu papel deve ser proporcionar prazer, estimular a imaginação e servir como um escape de um mundo adulto repleto de normas e valores. Esse universo infantil é onde a criatividade, o sonho e a fantasia florescem, promovendo um rico intercâmbio entre o real e o imaginário. Dessa forma, possibilita-se a formação de um leitor cativado pela autêntica comunicação literária.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É fundamental reconhecer o valor da leitura, não apenas no ambiente escolar, mas ao longo de toda a vida. Nos primeiros anos do ensino fundamental, a leitura assume um papel crucial para o processo de ensino-aprendizagem. A ênfase na literatura destinada ao público infantil e a crescente popularidade da literatura para crianças demonstram que sua presença nas salas de aula é extremamente valiosa, pois favorece tanto a leitura quanto a escrita, além de enriquecer a capacidade de se expressar. Um livro de qualidade pode fascinar, perturbar, provocar e estimular o pensamento. Durante as séries iniciais, a literatura serve como uma excelente motivação para a alfabetização e o letramento, sendo esta a etapa mais significativa na trajetória escolar, onde a criança começa a entender a leitura e a desenvolver sua expressão oral. Ao ter acesso a obras de literatura infantil, ela é incentivada a questionar, ouvir, responder, concordar e a participar de diversas atividades.

Defendemos que o processo de aprendizagem deve ser agradável e envolvente, permitindo que a criança se sinta integrante desse percurso, mesmo levando em conta suas limitações, pois através de estímulos, ela poderá perceber suas capacidades de superação. Para que ocorram práticas educativas no contexto escolar voltadas para a alfabetização e letramento, é fundamental implementar atividades variadas, que assegurem aos estudantes o domínio necessário para interpretar e compreender o significado das palavras. Nesse contexto, a metodologia desempenha um papel crucial; as abordagens do educador responsáveis pela

alfabetização devem promover um contato com a leitura e a escrita que seja rico em ludicidade, facilitando assim o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, Lívia 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

BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013.

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.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Valéria et al. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UTILIZAÇÃO DOS METODOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS. **Revista Facimp-Empowerment**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, João. José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. 6ª ed. Ática Editora, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.



SOARES, Madga. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2001.

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