

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

FUNDAMENTOS DA LEITURA E ESCRITA

3º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Regina Maria Melo
Professora Pesquisadora (Conteudista)

Greice Scremin
Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso de Comunicação Social | Jornalismo)
Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Professora Pesquisadora Colaboradora
Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques
Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Cleidi Lovatto Pires
Profa. Eunice Maria Mussoi
Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)
Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua
Coordenação
Marta Azzolin
Acadêmicas Colaboradoras

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo
Coordenação

Paulo César Cípolatt de Oliveira
Técnico

Fotografias da Capa

Imagens retiradas de MELO, Regina Maria. **A prática educativa alfabetizadora na formação de professores** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria / RS - 2002.

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté
Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello
Técnica

Bruna Lora
Filipe Borin da Silva
Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

M528f Melo, Regina Maria
Fundamentos da leitura e escrita : 3º semestre / [elaboração do conteúdo profa. Regina Maria Melo ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]].- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2006.
48 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. Educação infantil 4. Alfabetização 5. Leitura 6. Escrita I. Siluk, Ana Cláudia Pavão II. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. III. Título.

CDU: 372.45/.46

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz

Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora dos Pólos e Tutoria

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS	07
--	----

1. Avanços Metodológicos a partir dos estudos sociopsicolinguísticos	09
--	----

UNIDADE B

ORALIDADE E LETRAMENTO	13
-------------------------------	----

1. Dimensões sobre o ler e o escrever	14
---------------------------------------	----

UNIDADE C

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	23
--	----

1. Concepções do sujeito a respeito da escrita	25
--	----

UNIDADE D

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS	35
---	----

1. Organização, execução e avaliação do processo alfabetizatório	37
--	----

REFERÊNCIAS

Referências	40
-------------	----

Apresentação da Disciplina

FUNDAMENTOS DA LEITURA E ESCRITA

3º Semestre

A disciplina de Fundamentos da Leitura e Escrita tem como propósito oferecer aos alunos a análise de diferentes aportes teóricos a respeito da temática da alfabetização. Busca-se, através de textos, reflexões e análises, assim como através de atividades interativas, conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização. A compreensão de como os sujeitos constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços de educação formal são preocupações da disciplina.

Portanto, busca a reflexão acerca dos pressupostos que norteiam as concepções de alfabetização e, em particular, procurar analisar em que medida essas concepções podem ser consideradas emancipatórias para os nossos alunos alfabetizando.

Ao final da disciplina o aluno deverá ser capaz de:

- caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre leitura e escrita;
- conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização;
- compreender como os sujeitos constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços educativos não formais e escolares.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de sessenta (60) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Objetivos da Unidade:

Ao final desta unidade o aluno deverá se capaz de:

- caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre leitura e escrita;
- conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização.

Introdução

A preocupação com os novos desafios nos tempos atuais, acerca do processo de alfabetização como um processo emancipatório, é crescente. Portanto, surge a necessidade de se estudar a evolução das pesquisas e dos estudos sobre o conceito de alfabetização a fim de estabelecer metas para com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por parte,

tanto das crianças, como dos jovens e adultos. Sendo assim,

apesar da premissa de democratização do ensino, da obrigatoriedade contida nas políticas educacionais, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as questões da alfabetização vêm, historicamente, se agravando, se considerarmos os índices alarmantes que vêm se acumulando ao longo do tempo em relação à evasão, à exclusão, à repetência, ao não acesso ao letrado. Isso vêm se constituindo numa forma de discriminação do homem na sociedade contemporânea. (MELO, R. 2002, p.25).

1 Avanços Metodológicos a partir dos estudos sociopsicolinguísticos

Interfaces da alfabetização: Abordagens enfocam a natureza complexa do processo de ler e escrever

Autor: Bolzan, Dóris Pires

Os estudos atuais sobre construção da leitura e da escrita têm deixado evidente a importância de fazê-los sob uma visão interdisciplinar, que enseje as possibilidades de trabalhar com elementos que se encontram interseccionados, ou seja, com as aproximações conceituais possíveis entre as diferentes áreas do conhecimento em seus enfoques psicológico, lingüístico, social, cultural, político e pedagógico, considerados fundamentais para a compreensão do processo. Cada vez mais, esses enfoques têm sido apresentados e validados como indispensáveis para a compreensão do processo de ler/escrever, estando presentes nas múltiplas abordagens em estudo.

É necessário, pois, que haja uma definição clara sobre cada um desses enfoques, para que possam vislumbrar que concepções devem ser consideradas como relevantes nesse processo.

A abordagem psicológica teve, por muito tempo, a predominância de estudos e pesquisas sobre a leitura e a escrita, enfocando a importância dos pré-requisitos, da prontidão para tal tarefa. A ênfase dada aos aspectos psicológicos centrou-se, inicialmente, nas relações entre inteligência (QI), aspectos

fisiológicos e neurológicos. Além disso, entre outros, tiveram destaque a percepção, a discriminação auditiva e visual, o esquema corporal, a estruturação espaço-tempo, a psicomotricidade da criança, todos justificadores de sucesso ou fracasso na alfabetização. Essa abordagem da alfabetização dominou por muito tempo os estudos e pesquisas na área, mantendo encobertas as falhas metodológicas identificadas na prática escolar. A atribuição da responsabilidade aos aspectos neurofisiológicos como definidores das possibilidades de avanço ou fracasso das crianças, em fase de alfabetização, aponta para problemas de aprendizagem como a dislexia, a dislalia, a disortografia, a deficiência mental leve, a imaturidade e outros, sendo que a comprovação desses problemas aparece claramente nos testes de prontidão, delegando, assim, a responsabilidade desse fracasso ao próprio aluno que, sem condições, não atende às exigências mínimas para o ingresso na 1ª série (pré-requisitos para alfabetização).

Mais tarde, a psicologia voltou-se para a análise das abordagens cognitivas, baseadas na Psicologia Genética de Piaget, a partir da qual pesquisadores como Ferreiro e Teberosky descreveram as etapas de conceitualização da criança e o do desenvolvimento da lecto-escrita. Segundo Soares, "o sucesso ou fracasso na alfabetização relaciona-se com o estágio de

compreensão simbólica da escrita em que se encontre a criança".

Essa abordagem cognitivista da leitura/escrita aproximou muito mais os estudos psicolinguísticos a respeito da construção desse processo. Inicialmente, os estudos nessa área ocuparam-se da análise das relações entre informação visual e não-visual da escrita. Somente mais tarde, a psicolinguística ampliou seus estudos, passando a abordar a linguagem e o pensamento como aspectos que se interacionam, operando dentro de um contexto sociolinguístico. Ferreiro retoma em sua pesquisa esse elemento para contextualizar o seu sujeito estudado.

Também a abordagem lingüística é extremamente importante na consideração desse temário, sendo compreendida como um sucesso de transferência da seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional da escrita, e da transcrição das forma sonoras da fala para as formas gráficas da escrita. Sabe-se que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui-se a partir do estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas. Considerando que "não há correspondência entre sistema fonológico e sistema ortográfico na escrita, o processo de alfabetização apresenta um domínio progressivo de regularidades e irregularidades", como nos ensina Soares. Assim sendo, é necessário que as construções infantis (mortado/deitado/sentado, fazeu/comeu/leu etc.) sejam identificadas durante o trabalho de alfabetização, levando-se em conta, também a importância do dialeto do qual a criança é portadora, pois isto será indispensável, quando da busca da superação das diferenças entre a

cultura familiar e a cultura escolar, para que o sujeito deste processo possa progredir em suas concepções.

Desta forma, podemos dizer que a natureza lingüística implica aspectos fonológicos, uma vez que a escrita não representa diretamente os aspectos semânticos da palavra, mas sua seqüência fonológica. Certas palavras possuem grafias semelhantes ou idênticas (seqüência fonológica), como mãe e mão, casa (casar) e casa (moradia), mas possuem significados diferentes. Entretanto, há sempre uma organização semântica do universo vocabular da criança, pois ela evoca as palavras de acordo com seus significados e relações e não por seus aspectos fonológicos. Isto acontece comumente quando precisamos dar um recado para alguém e procuramos lembrar o seu significado, mas não decoramos exatamente as palavras textualmente.

Este entendimento sobre o que a escrita representa não é uma tarefa simples. As primeiras tentativas são no sentido de buscar a semelhança de significados, para mais tarde ater-se aos sons da palavra.

Ao solicitarmos que as crianças digam palavras grandes (com muitas letras ou com várias sílabas), elas as relacionam imediatamente com objetos grandes. Assim, poderão oferecer como exemplos: pai, boi, trem. Se forem questionadas a respeito, afirmarão que, entre as palavras formiga e boi, a que precisará de mais letras para escrever será boi, pois o boi é grande e ainda por cima tem rabo, o que o deixa maior, enquanto a formiga é um bichinho muito pequeno e, às vezes, nem é possível pegá-la (aqui o realismo nominal fica evidenciado).

Por outro lado, é bastante difícil para a criança abandonar a idéia do significado das palavras para concentrar-se nos sons. As hipóteses por elas elaboradas, sobre o que a escrita representa, são coerentes com o significado e o sentido atribuídos a ela, em detrimento da seqüência fonológica.

Portanto, estamos diante de um processo que é também produto de práticas culturais. Essa idéia é reforçada quando, ao interrogarmos adultos analfabetos, percebemos que há uma evidente oscilação nas respostas. Enquanto uns focalizam os aspectos fonológicos da língua, em detrimento do significado, outros reagem predominantemente ao contrário, ignorando, portanto, seus aspectos fonológicos.

Ferreiro e Teberosky puderam documentar estes aspectos através dos achados de suas pesquisas, nas quais estes tipos de respostas foram comumente descritos.

As hipóteses iniciais pressupunham aspectos básicos, como o grafismo primitivo, escritas unigráficas, variedade e quantidade mínima de caracteres para a escrita, escritas com valor sonoro inicial, diferenciação entre números, letras, sinais de pontuação, desenhos e textos, evoluindo para a hipótese silábica - uma letra qualquer para cada segmento da palavra - até a utilização do valor sonoro convencional de cada sílaba, chegando ao nível silábico-alfabético - em que já são acrescentadas mais letras para cada sílaba - passando ao nível alfabético, em que o padrão de escrita pressupõe a escrita convencional, mas não necessariamente a ortográfica. Nossa visão do processo de construção da escrita pela criança se evidencia à medida que o sujeito desse processo, como afirma Ferreiro, "procura, ativamente,

compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original".

Já a abordagem da sociolinguística apresenta uma perspectiva estreitamente relacionada com os usos e funções sociais da língua. Portanto, é relevante atentar para a questão das diferenças dialetais. Soares, já citada, afirma que "quando a criança chega à escola, ela já possui um determinado dialeto da língua oral e esse dialeto pode estar próximo ou não da língua escrita convencional. Há, neste caso, diferenças entre o dialeto-padrão escrito e os dialetos orais, além das diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico e também entre o léxico, morfologia e sintaxe".

Essas diferenças variam de acordo com a proximidade maior ou menor entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. Portanto, podemos afirmar com grande margem de certeza que o processo de alfabetização ocorre de forma diferente em cada região do país, considerando-se, principalmente, a questão dos dialetos regionais, sobretudo no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

Assim, em relação à natureza sociolinguística, a língua oral e a língua escrita têm usos diferenciados de acordo com a comunidade de falantes. A utilização da língua pelos sujeitos oriundos das classes populares e pelos sujeitos das classes favorecidas tem uma função e objetivos próprios, sendo, inegavelmente,

diferentes, uma vez que estão permeados pela sua realidade sociocultural. Desta forma, podemos afirmar que a língua escrita não é apenas um meio de comunicação neutro e descontextualizado. De acordo com Soares, "na verdade, qualquer sistema de escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais", bem como pelo contexto socioeconômico em que é usado.

Neste sentido, a alfabetização deve ser encarada também como um processo de natureza sociopsicolinguística e, portanto, pressupõe uma forma de pensamento construída - processo de conscientização - e um meio de conquista de poder político que, contextualizados, desvelam os seus múltiplos condicionantes socioculturais. Segundo Braggio, "assim sendo, pensamento verbal e fala, unidos pelo elo indissociável do significado das palavras, são um instrumento vital na mediação de uma consciência para outra consciência, na interação entre os homens".

Portanto, a complexidade e a multiplicidade de interfaces do processo de alfabetização faz

com que os estudos feitos por diferentes profissionais ora privilegiem uma, ora outra habilidade considerada essencial no aprender a ler e a escrever. Isto ocorre, em função da área de atuação dos profissionais que coordenam tais estudos, indicando uma visão fragmentada desse processo. Assim, podemos dizer que a alfabetização é um processo de natureza complexa que exige uma articulação e integração dos estudos e pesquisas feitos de maneira a considerar todas as interfaces apresentadas, para podermos avançar no caminho de uma construção metodológica que contemple todas essas abordagens.



Atividade Final

Após a análise e reflexão da temática, construa o seu conceito: o que é alfabetização na sua concepção?

Disponibilizar a atividade, conforme orientação do professor da disciplina, no ambiente virtual.

UNIDADE **B**

ORALIDADE E LETRAMENTO

Objetivos da Unidade:

- Ao final da unidade o aluno deverá ser capaz de caracterizar, aplicar e analisar as inter-relações entre a oralidade e as dimensões da leitura e da escrita.

1 Dimensões sobre o ler e o escrever

Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita

Autores: Fabiane Puntel Basso

Dóris Pires Vargas Bolzan

O termo consciência fonológica é definido como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores (MORAIS, 1997; CAPELLINI & CIASCA, 1999; ZORZI, 2000; MOOJEN & SANTOS, 2001). Sob essa denominação, estão envolvidos vários níveis de consciência fonológica, alguns desenvolvendo-se espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito. A consciência fonológica também se caracteriza por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita.

Por ser um assunto relativamente novo e como a própria Ferreiro (2004:12) salienta, por "tratar-se de um terreno delicado", é preciso dar relativa atenção ao fato de que uma coisa é a consciência das propriedades fonológicas das diversas variantes da fala e outra, bem diferente, é o uso do método fônico. Essa discussão, no caso do Brasil, logo adquire conotações políticas, ideológicas e pedagógicas.

Como é uma discussão atual no Brasil e de muita polêmica, este trabalho procura abordar aspectos relacionado às influências da estimulação das habilidades em consciência fonológica no processo de alfabetização. Este trabalho está em andamento, pois está sendo

desenvolvido na pesquisa das autoras na Universidade Federal de Santa Maria.

Desta forma, este estudo tem por objetivo observar como um programa de intervenção pré-alfabética, na educação infantil, pode interferir no desempenho da leitura e da escrita de crianças da primeira série do ensino fundamental, ou seja, observar as relações entre oralidade e escrita.

O programa de intervenção pré-alfabética foi realizado com as crianças na educação infantil, constituiu-se de atividades lúdicas metafonológicas, realizadas pelo educador (com orientação prévia) e com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

Este conhecimento da estrutura sonora desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação delas com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalingüística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo lingüístico. Diferentes formas lingüísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais, e a fala, propriamente dita.

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalingüística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode

ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (BYRNE & FIELDING-BARNSLEY, 1989), tendo uma relação direta com a oralidade (FERREIRO, 2004).

Para Morais (1997); Capellini & Ciasca (1999); Zorzi (2000); Moojen & Santos (2001) o termo consciência fonológica foi definido como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.

Leonor Scliar-Cabral (1989) entende por consciência fonológica ou metafonologia a capacidade de se debruçar sobre os objetos fonológicos de forma reflexiva, apresentando vários níveis, dependendo da complexidade do objeto e do distanciamento maior entre o sujeito epistêmico e este objeto.

Cielo (2000) salienta que sob a expressão "consciência fonológica" estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além de habilidades em realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa. Todavia, Capovilla & Capovilla (2000) ressalta que o termo "consciência fonêmica" pode ser usado apenas como referência específica à consciência dos fonemas.

A rima representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. Por exemplo, para rimar com a palavra SAPATO, a palavra deve terminar em ATO, pois a palavra é paroxítona, mas para rimar

com CAFÉ, a palavra precisa terminar somente em É, visto que a palavra é oxítona. A equidade deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras OSSO e PESCOÇO rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica.

Já a aliteração, também recurso poético, como a rima, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Os trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema.

Os pesquisadores Goswami e Bryant (1999) realizaram estudos a respeito da consciência fonológica e comprovaram que a habilidade de detectar rima e aliteração é preditora do progresso na aquisição da leitura e escrita. Isto ocorre, porque a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início ou no final das palavras permite fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam, ou seja, favorece a generalização destas relações.

É comum vermos crianças de 4 ou 5 anos brincando com nomes dos colegas em jogos de rimas como: "Gabriel cara de pastel, "Fabiana cara de banana". Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica.

A consciência de palavras, também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa seqüência que dê sentido. Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras enquanto categorias gramaticais e sua

posição na frase. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma atividade de consciência de palavras. Por exemplo: Quantas palavras há na frase: "O cachorro correu atrás do gato?" Ao responder corretamente esta questão ou batendo uma palma para cada palavra, enquanto repete a frase, a criança demonstra sua habilidade de consciência sintática. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

Déficit nesta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas. Embora esses erros sejam comuns no processo inicial de aquisição da escrita, como por exemplo, escrever: OGATO (aglutinação) ou SABO NETE (separação), a persistência destes tipos de erros pode ser motivada por uma dificuldade de consciência sintática. Esta habilidade implica numa capacidade de análise e síntese auditiva da frase.

A consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar a palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular. Segundo o dicionário Michaelis, a análise é a decomposição em elementos constituintes - neste caso, a sílaba - e a síntese é a operação mental pela qual se constrói um sistema; agrupamento de fatos particulares em um todo que os abrange e os resume - aqui, a palavra.

O estudo da consciência fonológica possibilita evidenciar os estudos psicogenéticos. Zorzi (2003) faz uma análise da psicogênese da escrita relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de

consciência fonológica. Segundo esse autor, a criança só avança para a fase silábica de escrita (de acordo com a classificação de Emília Ferreiro), quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba.

Atividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos são dependentes de uma subhabilidade da consciência fonológica.

A consciência fonêmica é a mais refinada da consciência fonológica que consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõem a palavra, sendo também a última a ser adquirida pela criança. É no processo de aquisição da escrita que esse tipo específico de habilidade passa a ser desenvolvida.

As escritas de um sistema alfabético, como o português, o inglês e o francês, por exemplo, permitem que os indivíduos tomem contato com as estruturas mínimas da linguagem: os fonemas; o que não é possível num sistema de escrita silábico ou ideográfico. Desta forma, percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da lecto-escrita, ao mesmo tempo em que, com domínio da escrita, a consciência fonológica se aprimora. Ou seja, estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

Atividades como: dizer quais ou quantos

fonemas formam uma palavra; descobrir qual palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, omitindo o fonema /k/ da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica.

Ferreiro (2003) ressalta como a consciência fonológica é adquirida:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (Ferreiro, 2003, 28).

Assim, a consciência fonológica, associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, permite à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra).

Segundo Salles (1999), há uma discordância entre os pesquisadores em relação à época de emergência da consciência fonológica, conflito igual ao período de surgimento da consciência metalingüística. Alguns acreditam que o fenômeno já acontece por volta dos 3/4 anos, enquanto que, para outros, a emergência se dá por volta dos 6/7 anos, coincidindo com o início da escolarização.

Para Carvalho (s/d), o desenvolvimento das habilidades fonológicas ocorre normalmente ao longo dos primeiros anos da infância. Nesse momento inicial, segundo Poersch (1998) tais habilidades constituem conhecimentos procedimentais que ainda não permitem à criança refletir sobre a sua fala de forma

intencional. Então, o mais correto é falar de uma sensibilidade fonológica, que é um "dar-se conta de que algo existe, sem que isso o permita considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê". Entretanto, progressivamente, desenvolvem-se processos atencionais que levarão à emergência da consciência fonológica. Esta, por sua vez, está situada no nível mais alto do processo de conscientização. As habilidades fonológicas, portanto, representam diferentes níveis de domínio da estrutura fonológica da língua: um nível pré-consciente, o da sensibilidade fonológica, e um nível consciente, o da consciência fonológica.

Para Gough et al. (1995) a consciência fonológica poderia ser avaliada de muitas maneiras diferentes. Embora existam inúmeras tarefas diferentes umas das outras, elas ainda mediriam a mesma coisa e obviamente que tarefas diferentes não apresentariam o mesmo nível de dificuldade, necessariamente.

Ainda o mesmo autor afirma que uma possibilidade é que as diferenças resultem de diferenças nas exigências cognitivas daquelas tarefas. O fato é que não temos uma medida direta da consciência fonológica, nossas medidas são indiretas e cada uma das tarefas que usamos tem suas próprias exigências cognitivas. Por exemplo, para aglutinar uma seqüência de fonemas isolados, a criança precisa, em primeiro lugar, perceber estes fonemas e, em seguida, armazená-los na memória enquanto tenta aglutiná-los para formar uma palavra. De acordo com esta hipótese, embora as várias tarefas possam ser diferentes, elas ainda estão baseadas na presença ou ausência da consciência fonológica.

Concordante com o fato de que existem diferentes níveis de exigências nas tarefas de consciência fonológica, Maluf & Barrera (1997) afirmam que o conceito de consciência fonológica abrange habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. A partir disso, outros autores também têm sugerido a existência de diferentes níveis de consciência fonológica, alguns dos quais provavelmente precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros parecem ser mais um resultado dessa aprendizagem.

Seguindo a mesma opinião, Carvalho & Alvarez (2000) relatam que a consciência fonológica em crianças obedece padrões operacionais de complexidade, sendo que a recepção de rimas e segmentação de sentenças em palavras são as tarefas menos complexas dessa escala; seguido de segmentação de palavras e de adição das sílabas em palavras. Atividades como análise inicial, subtração de sílabas, emissão de rima e rima seqüencial requerem maior competência fonológica, pelo seu maior grau de complexidade.

Assim, a consciência fonêmica é a atividade mais sofisticada da consciência fonológica, uma vez que requer a compreensão de que as palavras são formadas por estruturas mínimas que podem ser recombinadas e transpostas foneticamente.

Logo, são estes os níveis da consciência fonológica que vão ser observados na pesquisa é a partir deles que foram pensados os instrumentos elaborados para o estudo.

Abordagem metodológica

A partir das referências expostas, propõe-se um estudo, do qual farão parte 20 crianças de uma Escola Municipal de Santa Maria-RS, 10 crianças que participaram das atividades metafonológicas na pré-escola e 10 crianças que não participaram das atividades metafonológicas. As crianças freqüentam as duas primeiras séries existentes na escola (turma 11 e 12).

Para compreender a evolução das crianças, a relação entre a intervenção metafonológica na educação infantil e a situação dessas crianças atualmente na 1ª série e com o intuito de poder observar os diferentes avanços das crianças participantes desta pesquisa, foram realizadas as seguintes avaliações: avaliação da consciência fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), de ortografia e da compreensão leitora (elaboradas pelas autoras), dos aspectos formais e das interpretações do grafismo infantil na leitura (BOLZAN & MERG, 1987, que é baseado em Ferreiro & Teberosky, 1987) e na escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987, 1990).

Para a avaliação da consciência fonológica, utilizou-se a Prova de Consciência Fonológica (PCF) proposta por Capovilla & Capovilla (1998). A PCF foi desenvolvida com base no teste de Consciência Fonológica de Santos e Pereira (1997) e no Teste Sound Linkage, elaborado por Hatcher (1994) e é composta por dez subtestes a saber: Síntese Silábica, Síntese Fonêmica, Rima, Aliteração, Segmentação Silábica, Segmentação Fonêmica, Manipulação Silábica, Manipulação Fonêmica, Transposição Silábica e Transposição Fonêmica. Cada subteste é composto por dois exemplos iniciais em que o aplicador explica à criança o que deve ser

feito, e corrige sua resposta caso seja incorreta, e quatro itens de teste. O resultado das crianças na PCF foi apresentado como escore ou frequência de acertos, sendo que o máximo possível é de quatro pontos por subtestes e quarenta pontos na prova total.

Na avaliação da leitura, será utilizado o protocolo de avaliação de Bolzan & Merg (1987), que é baseado em Ferreiro & Teberosky (1987). Nesta análise da leitura, pretende-se observar as caracterizações que as crianças fazem dos aspectos formais do grafismo e sua interpretação (letras, números e sinais de pontuação).

A avaliação da escrita, será baseada em Ferreiro & Teberosky (1987, 1990), terá o intuito de compreender como ocorreu a construção e evolução da escrita durante o primeiro ano de alfabetização formal das crianças e analisar o nível de representação escrita da linguagem.

A avaliação ortográfica, cujo instrumento foi criado para esta pesquisa e elaborado pelas autoras, terá por objetivo a caracterização do progresso da criança após o seu ingresso na fase alfabética e a compreensão do nível de consciência que as crianças possuem em relação ao sistema ortográfico de sua língua. Essa avaliação consiste em apresentar às crianças 15 figuras, as quais servirão para a realização de um autoditado. As crianças serão instruídas a adivinhar a palavra correspondente à figura e após escrevê-las numa folha em branco.

Os estímulos serão constituídos por algum tipo de dificuldade ortográfica ou irregularidade. As palavras irregulares são aquelas em que a relação grafema-fonema não segue regra, ou seja, na escrita e/ou na leitura a conversão é completamente arbitrária. É o caso do grafema "x", que pode ser lido com diferentes sons

(como o /ks/, /S/, /s/, ou /z/), dependendo da palavra em que se está inserido.

Serão analisadas as produções escritas das crianças, revelando erros de transcrição de fala, em que a escrita registra a própria fala, os erros de supercorreção, em que generalizações indevidas são realizadas em determinadas situações de escritas, erros de correspondência grafema-fonema, entre outros.

A avaliação da compreensão leitora também foi elaborada pelas autoras deste trabalho especificamente para esta pesquisa e tem por objetivo observar o nível de compreensão da criança acerca da linguagem escrita. Serão utilizadas cinco palavras, três concretas e duas abstratas. Elas serão escritas com letra imprensa maiúscula preta em cartões brancos. As palavras serão mostradas separadamente e a criança deverá ler e explicar o que a palavra significa.

A compreensão da leitura das palavras será registradas em um gravador panasonic RN-202 e posteriormente serão transcritas e analisadas. A explicação da criança será analisada considerando dois níveis de compreensão: nível descritivo e nível interpretativo. O nível descritivo refere-se à compreensão apenas do aspecto de descrição da palavra, quando, por exemplo, a criança apenas relata como é o objeto. O nível interpretativo é definido aqui, como sendo uma completa compreensão da palavra, a criança além de descrever o objeto, analisa outros aspectos da palavra como, a relação com outros contextos, o sentido que aquela palavra tem para ela, a finalidade, etc.

A elaboração de dois níveis de compreensão leitora foi criada para favorecer a análise e assim, permitir uma melhor compreensão dos resultados.

Com base nas avaliações citadas, pretende-

se observar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças da primeira série que vivenciaram um programa de estimulação pré-alfabético lúdico metafonológico na educação infantil (consciência fonológica) e de crianças que não vivenciaram. Ou seja, procura-se compreender a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização, entre a oralidade e a escrita.

Achados preliminares

Apesar dessa pesquisa estar ainda em fase de análise dos resultados, já se pode notar, a partir de dados preliminares, que o professor precisa ter o conhecimento sobre o que é a consciência fonológica para saber como pode utilizá-la na sala de aula, de maneira que propicie o processo de aprendizagem da lecto-escrita e conseguir distinguir consciência fonológica do método fônico, como Ferreiro (2004) salienta na sua discussão entre consciência fonológica e métodos pedagógicos:

(...) o que repudio é a redução da língua escrita a um código de correspondências (com múltiplas e variadas exceções). O que repudio é a equação consciência fonológica = método fônico, porque despreza a criança, que só pode ser 'treinada' e é impossibilitada de descobrir por si mesma. O que repudio é a dicotomia método fônico/método global, porque as boas professoras que conheço não se situam em nenhum desses dois pólos. O que repudio é a ignorância dos esforços infantis para compreender a escrita mediante seus esforços para produzir escrita (FERREIRO, 2004,12).

Também percebe-se que essa relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da lecto-escrita parece ter uma posição de reciprocidade. Mas a consciência fonológica precisa ser trabalhada como uma forma alternativa, auxiliando na aprendizagem da lecto-escrita, a partir dos questionamentos que

surtem em sala de aula, não sendo utilizada como um instrumento único de aprendizagem da leitura e da escrita, o que vai de encontro às idéias propostas pelo construtivismo.

Este é um processo de mão dupla, de ida e volta, a criança precisa ter consciência fonológica para se apropriar do sistema alfabético da escrita, tendo nesse processo um maior refinamento que é a consciência fonêmica, considerada como um dos níveis da consciência fonológica (SOARES, 2005 E FERREIRO, 2004).

Desta forma, o ensino puro da consciência fonológica, sem uma atenção dirigida às situações que ocorrem em sala de aula, não terá a mesma eficácia no processo de construção da lecto-escrita, ou seja, o aluno precisa despertar-se para os aspectos sonoros da fala e sua conseqüente derivação na escrita. Então, é neste momento que o professor pode utilizar a consciência fonológica a favor da aprendizagem de seu aluno.

Assim, através da apresentação de diferentes facetas da aprendizagem da língua escrita, procurou-se mostrar que a escola não pode apostar num "aprendizado espontâneo" (ainda mais se pensarmos que a maioria das crianças brasileiras não é alfabetizada na educação infantil). A escola precisa criar seqüências didáticas que, a cada dia, permitam aos alunos: "dissecar" (refletir sobre) as palavras da língua e tratar os textos e as palavras como objetos e não meros "veículos de informação". Mas tudo isso deve ser realizado dentro do contexto de sala de aula, aproveitando as situações vividas pelos alunos e utilizando-se do conceito de consciência fonológica para favorecer sua aprendizagem.



Atividade Final

Analisar o texto base da unidade e enumere as correlações dessas ações pedagógicas as que serão adotadas por você enquanto professor de alunos especiais.

Disponibilize ao seu professor no ambiente virtual conforme orientações disponíveis na plataforma.

UNIDADE

C

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Objetivos da Unidade:

Ao final desta unidade o aluno deverá ser capaz de conceituar e identificar os níveis da escrita, classificando e reconhecendo as etapas pela qual o sujeito constrói suas hipóteses sobre a leitura e escrita.

Introdução

Através do texto intitulado ALFABETIZAÇÃO: UM COMPROMISSO DE TODOS apresentamos algumas questões que apontam para necessidade de conhecimento do futuro professor acerca do processo em que o indivíduo percorre para construir suas hipóteses a respeito do letrado, pois apesar da premissa da democratização do ensino, da obrigatoriedade contida nas políticas educacionais vigentes, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as questões da não-alfabetização continuam, historicamente, se agravando. Se considerarmos os índices alarmantes que vêm se acumulando ao longo do tempo em relação à evasão, à exclusão, à repetência, ao não acesso ao letrado, pode-se considerar como uma forma de discriminação do homem na sociedade contemporânea.

Segundo Freire,

Entre os oito milhões de crianças sem escolas não há meninos meninas das famílias que comem, vestem e sonham (...) As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem (...) são expulsas (...) Há razões (...) internas e externas à escola, que explicam a 'expulsão' e a reprovação (2000 p. 22).

Ferrari, em seus estudos sobre o tema, destaca as seguintes estatísticas: "Em 1980, o número de excluídos da escola (que não frequentavam escola) entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos beirava os 7,6 milhões, o que equivalia a 32,9% ou a quase 1/3 da população nessa faixa etária" (1990, p69). Segundo o mesmo autor, a região sul apresentava "o índice mais baixo de analfabetismo entre as grandes regiões brasileiras; a exclusão da escola alcançava números alarmantes: 907.808 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da

escola, o equivalente a 25% individualmente para os estados da Região Sul".

No contato com o cotidiano escolar, vamos nos defrontar com questões do tipo:

- Por que algumas crianças não aprendem ou não conseguem aprender a ler, enquanto outras crianças se auto-alfabetizam, mesmo sem estarem na escola nem na idade escolar?

- Por que alguns, mesmo tendo aprendido a ler e a escrever, se transformam novamente em analfabetos quando abandonam a escola?

- Por que, apesar dos avanços da ciência, em especial na área de alfabetização e séries iniciais, ainda persistem os índices alarmantes de exclusão de alunos?

- Por que certos professores não ensinam, ou se ensinam alguns alunos não aprendem?

- Como foram formados esses professores? Será que não sabem ensinar a ler e a escrever?

Questões dessa natureza parecem já ter virado chavões cotidianos. Apesar das contribuições teóricas que a ciência tem apresentado, muitos profissionais da educação ainda estão à margem da apropriação desses referenciais literários, excluindo-os de suas práticas didático-pedagógicas em suas escolas.

Para encontrar resposta para estas questões buscamos como fonte inspiradora as contribuições teóricas de Emília Ferreiro, através da psicogênese da lecto-escritura. Com isso, buscamos subsídios para melhor encaminhar as reflexões e contribuições deste estudo na formação dos professores para as séries iniciais e na orientação do processo de alfabetização com crianças, jovens e adultos.

1 Concepções do sujeito a respeito da escrita

O que se fez?

Para a especificidade deste estudo, apresentamos o resultado do acompanhamento de caso que desenvolvemos com crianças, da faixa etária de 2 a 12 anos e com condições socioeconômicas diferenciadas.

Segundo Goldman (1987, p. 99), "se os professores pudessem aprender a entender e respeitar os aspectos do desenvolvimento da escrita nas crianças pequenas, então a instrução poderia ser constituída sobre os princípios da escrita que a própria criança já desenvolveu."

Outra razão para o estudo deste processo alfabetizatório, continua a mesma autora, é o fato de que se tem

destruído os começos do descobrimento do sistema de escrita em crianças muito pequenas quando jogam no lixo folhas cheias de garatujas, explorações sobre a forma das letras e as funções da escrita. Temos destruído ao lavar paredes, mesas e pisos, muitos dos intentos iniciais de escrita" (Idem).

Essas questões, aqui abordadas, poderão servir de base para a orientação dos professores alfabetizadores, que atuam em escolas da rede de ensino, e especialmente dos alunos acadêmicos que se encontram em processo de formação.

Com o embasamento do referencial teórico de Ferreiro, começamos a acompanhar crianças da faixa etária selecionada e a documentar o desenvolvimento do processo de escrita, através da aplicação de testagem, cuja dinâmica é uma atividade baseada no estudo de Emília Ferreiro,

que consta em solicitar à criança que escreva cinco palavras, sendo uma monossílabo, outra dissílabo, outra trissílabo e uma polissílabo, e ainda uma frase, pertencentes a um mesmo campo semântico, que denomina-se "ditado de palavras e frase".

De posse desse material, passamos a selecionar, organizar, sistematizar analisar e concluir as inferências advindas das produções das crianças. Desse trabalho, obtivemos os resultados demonstrados a seguir.

Como inicia este processo?

Em torno dos dois aos três anos, se for estimulada a escrever no seu meio ambiente, a criança começa a apresentar os primeiros vestígios de representações escritas do seu pensamento, os quais são os rabiscos. À medida que ela experimenta ou vivencia esta fase, vai evoluindo e passa a representar seus traços através de uma forma.

Primeiramente representa células e começa a garatujar, conforme podemos visualizar nas figuras apresentadas a seguir, organizadas de maneira a fornecer ao leitor uma noção de como se dá o desenvolvimento da construção sob o ponto de vista da criança, chegando até a estrutura de um texto completo.

Na figura seguir observamos a produção de uma criança que desde cedo foi estimulada a escrita, onde ela se expressa através dos primeiros rabiscos.

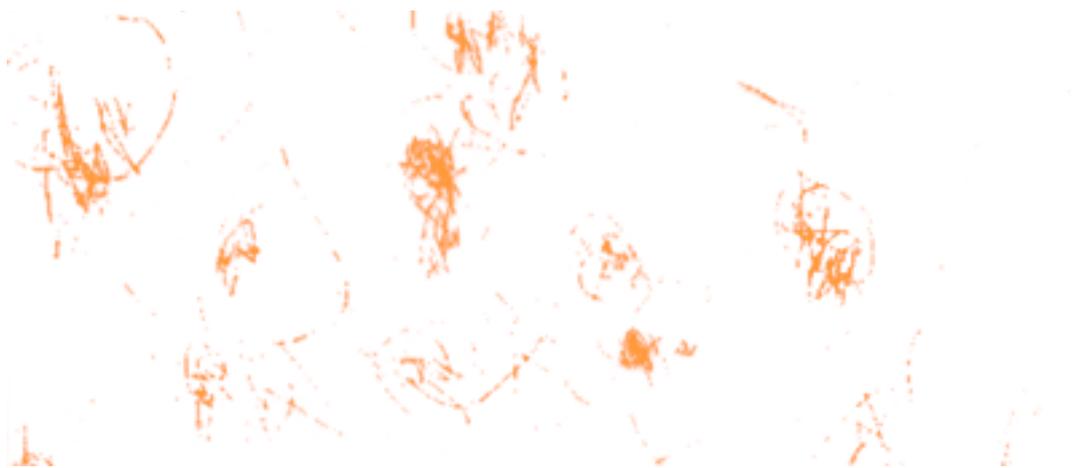


Figura C.1: Representação da escrita através de rabiscos - Bianca (2 anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

À medida que a criança avança no desenvolvimento de seu processo de percepção e motricidade, vai adquirindo a capacidade de representar o que vê ou sente. A partir daí, começa a evoluir para o desenho, com representações de formas mais definidas e específicas.

Essa trajetória se dá de forma espontânea e natural na criança. O tempo dessa conquista dependerá, porém, do grau de estimulação que ela encontra no meio ambiente em que vive, em interação com seu desenvolvimento físico.

Na figura seguinte, apresentamos a produção de uma criança que já começa a agregar aos seus desenhos as suas observações a respeito do código escrito.



Figura C.2: Representações gráficas com desenho e símbolos gráficos que lembram letras e números - Bruno (4 anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Nesse momento, dependendo da intensidade de sua interação com o contexto escrito e à medida que ela começa a perceber outra forma de representar o pensamento além do desenho, inicia a formulação de suas primeiras hipóteses com relação ao código escrito.



Figura C.3: Representações gráficas de crianças de classes média-alta que interagem com material letrado - Bruno (4 anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Por outro lado também testamos crianças que se encontram na faixa pré-escolar, mas provém de classes populares, que constituem a maioria da população brasileira e que geralmente habitam nas periferias urbanas. Estas classes populares são constituídas por pessoas com pouca ou nenhuma renda econômica.

O ambiente familiar, em geral, é pobre em material letrado, e isso dificulta sua interação com o código escrito.

Na ilustração seguinte, verificamos a concepção inicial do código escrito para a criança, em que o objeto (significado) e o nome escrito (significante) se confundem. Isso pode ser percebido quando pedimos para a criança que escreva a palavra "vaca". Inicialmente, ela a representa com muitas letras, porque está ligada ao tamanho do objeto no contexto ambiental em que está inserido. Já a palavra "borboleta" a criança representa com poucos símbolos gráficos, ao contrário da palavra "vaca".



Figura C.4: Representações gráficas de crianças de classe de classes populares 1- Zezé (6 anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Essa forma de representação consiste no mesmo caso que observamos nas palavras que constam na figura a seguir. Por serem carregadas de afetividade, essas palavras são

representadas com muitas letras e símbolos, de tamanho grandes, porque elas são importantes para a criança.

UEFURPM → VACA

SAPÇURIUPEUF → CACHORRO
Obs. Vou escrever: CACHORRO
BANDIDO

SLB MNRIT → TREM

Figura C.5: Representações gráficas de crianças de classe de classes populares 2 - Zezé (6 anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Segundo Rego e Carraher (1981, p.5-6), "a representação destas formas gráficas acontece inicialmente em correlação com o realismo nominal da criança", pois "mostra profunda confusão entre palavra e coisa [...] [a criança] acredita que mudar nome da coisa implica em mudar a coisa também [...] Nesta fase ela fica ligada ao tamanho do objeto" Enquanto essa criança não superasse esse estágio, "difícilmente poderia tornar-se hábil na leitura" sem se basear "numa real compreensão da relação entre palavra falada e escrita" .

Só mais adiante ela vai avançar para um nível de percepção mais específica, no qual começará a perceber a independência do significado e do significante, ou vice-versa. Esse é o início do processo de fonetização da língua escrita, em que a criança descobre que a escrita é o registro da fala. Desse modo, ela percorre um processo construtivo de aquisição de

competência da sua língua e torna-se alfabetizada.

Tendo como parâmetro os estudos de Ferreiro (1985), destacamos que, dependendo do contato que tiver com o contexto escrito, através da manipulação de livros, de revistas, da leitura de histórias por adultos, entre outros, a criança terá maior possibilidade de formular suas hipóteses e concluir que, para registrar a fala, necessitará de sinais gráficos específicos para este fim. Essa fase é o que Ferreiro denomina de "silábica", na qual a criança já começa a representar a fala, inicialmente por sinais, que ela convencionou pessoalmente serem letras. Somente após contato muito interativo com o letrado ela passa a representar as palavras com letras convencionais.

Na figura seguinte, apresentamos produções de representações gráficas de uma criança que enquadramos na fase silábica.



Figura C.6: Representação do nível silábico de crianças de classe econômica média-alta - Renan (6anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Segundo Ferreiro (1985, p.79), essa fase:

É o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que constroem durante o desenvolvimento da leitura e escrita. Este esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba, tantas letras quantas sílabas.

Nessa figura, observamos uma forma de produção escrita na fase silábica, a qual é considerado um ponto marcante e fundamental no processo de alfabetização. Quando a criança chega a essa fase, podemos dizer que já está no caminho alfabético, pois ela supera a representação escrita, que era realizada através da concepção do significado e passa para o nível do significante através da percepção auditiva. Com isso, começa a realizar recortes

sonoros na palavra, efetivando o processo de fonetização, decisivo para a compreensão do jogo da língua.

Para Ferreiro (1985, p.44),

decorrente da evolução da escrita da criança, ela passa a perceber, a dar-se conta de que a linguagem oral, o seu falar é, ou pode ser, representado graficamente (...) estabelece que cada unidade sonora é representada por um símbolo gráfico que pode ser uma letra ou outro símbolo qualquer. Sendo que esta unidade sonora pode não representar precisamente uma sílaba ortográfica convencional, mas de acordo com a divisão que a própria criança faz.

A seguir, exemplificamos uma forma de produção escrita em que a criança começa a perceber, identificar e discriminar as unidades sonoras (os fonemas) que constituem a palavra.



Figura C.7: Representação do nível silábico-alfabético de crianças de classe econômica média-alta - Rafael (7anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Segundo a mesma autora, a fase intermediária entre o silábico e o alfabético é denominada silábico-alfabética. A passagem de uma fase para outra é uma questão de tempo e depende das vivências, das participações em atividades, a partir das quais a criança terá possibilidades de interagir com o meio letrado em que está inserida.

Portanto, quanto maiores forem os estímulos e as interações, mais rapidamente acontecerá o domínio do código escrito.

A partir daí, a criança começa a perceber e discriminar todas as unidades sonoras de uma palavra, atingindo a fase alfabética. É o que observamos na figura seguinte.

Neste nível, embora a criança empregue letras convencionais em sua produção, essa questão não é fator preponderante para conquistar a fase alfabética, pois pode acontecer sem que a criança tenha domínio das letras convencionais. É o que se observa na figura seguinte:



Figura C.8: Representação do nível alfabético de crianças de classe econômica média-alta - Renan (6 anos)

Fonte: MELO, R.M. (2002)

Essa figura nos mostra a produção de uma criança que, apesar de freqüentar uma pré-escola "tradicional", em que a letra não entra formalmente, tem a compensação do ambiente familiar onde lhe é proporcionada rica interação com o letrado, através de características de seu meio, como: pais letrados; acesso a materiais

do tipo jornais, revistas, livros de histórias, entre outros; contato com o irmão mais velho (um ano) que já freqüentava a primeira série. Além disso, por ter problemas de articulação da fala, tem a estimulação especial de um fonoaudiólogo e da própria mãe. Uma das terapias empregadas se refere a atividades

frente ao espelho, nas quais a criança repete um conjunto de palavras iniciadas pelo mesmo som (Exemplo: fada, faca, fazenda, entre outras) para treinar a articulação e superar as deficiências da fala. Isso propiciou que ela descobrisse o princípio alfabético da língua portuguesa e se auto-alfabetizasse.

Quando a criança atinge essa fase, adquire a compreensão da língua escrita. Para exemplificar, apresentamos o depoimento de alfabetizadores que, ao perceberem que determinado aluno começou a ler de repente, mesmo sem ter trabalhado por ele todas as dificuldades ortográficas da língua portuguesa, costumam dizer: "deu o estalo", sendo esta fase do processo a Psicologia Gestáltica denomina de insight. O professor acredita nisso porque ainda não teve acesso aos referenciais teóricos sobre a psicogênese da lecto-escritura.

Este texto na íntegra encontra-se em

MELO, Regina Maria. **A prática educativa alfabetizadora na formação de professores.** por Regina Maria Melo ; Santa Maria, 2002. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2002. P. 97-119.

Campos, D. (1983, p. 210. - 211) entende por psicologia gestáltica:

vida mental não consiste numa soma de elementos simples, existe algo mais do que a adição de partes elementares, que é a interpretação da situação, pela percepção das relações dos elementos. Os elementos não constituem toda a realidade; o todo, o conjunto, a <<forma>> também é real e resulta da descoberta de relações entre as partes. Assim, uma pessoa pode ver três pontos em uma folha de papel e percebê-los como um triângulo. O sujeito cognoscente tende a estruturar coisas apenas justapostas, ou levar à perfeição formas apenas esboçadas.
Quando o sujeito encontra uma situação

problemática e consegue estruturá-la, isto é, formar uma gestalt, diz-se que ocorreu o <<insight>>, ou seja, discernimento ou compreensão súbita.

Acreditamos que este estudo possa proporcionar condições de um ensino da alfabetização mais competente e satisfatório, uma educação mais justa e coerente com os princípios democráticos, contribuindo para minimização dos índices de evasão, repetência, exclusão e analfabetismo localizados, principalmente, nas classes ditas populares.

Temos a crença de que este conhecimento reorienta o processo da alfabetização e daí que procuramos ampliar e qualificar esta questão, analisando-a sob o ponto de vista da criança que aprende: como ela constrói seu processo de aquisição da língua materna, independentemente de estar dentro ou não do sistema escolar. Para isso, acompanhamos produções escritas de crianças, analisando e avaliando passo por passo esse processo.

Refizemos alguns enfoques das experiências de Emília Ferreira, realizadas com crianças de escolas públicas da cidade do México. A nossa amostra, no entanto, foi mais específica e intencionalmente selecionada. Nela procuramos selecionar e apresentar os estudos de caso, observando critérios cronológicos e socioeconômicos, proveniente de vários níveis socioeconômicos, em que procuramos analisá-los sob a mesma ótica da autora, porque entendemos que seria um subsídio importante para promover uma nova forma de ver a alfabetização e a apropriação dos fundamentos teóricos sobre como se dá o processo de alfabetização sob o ponto de vista do sujeito cognoscente.

Sendo este conhecimento de grande importância para o conhecimento do professor regente e do aluno que está em processo de formação, essa intenção teve sua origem também em nossa vivência pessoal, quando tivemos, dessa forma, a apropriação dos referenciais que foram e vêm sendo muito significativos e marcantes, atuando como redimensionadores do processo didático-pedagógico alfabetizador.

Em suas pesquisas, Ferreiro mostra que, para a criança alfabetizar-se, é necessário que ela possa interagir com o letrado e formular suas hipóteses a respeito da escrita. Isso resultará na construção de um processo cognitivo de compreensão do jogo alfabético da língua escrita. Se a criança tem experiências ricas e variadas em ambiente favorável ao contexto letrado, em livros de histórias, revistas, gibis, jornais, etc., obviamente ela pertence a um nível socioeconômico médio-alto. Assim, os brinquedos, as roupas, o próprio meio em que vive são repletos de letras, letreiros, textos, etc.; seus pais ou os adultos que a cercam são pessoas alfabetizadas e instruídas. Tudo isso é importante para esta criança começar a ler e a escrever, tanto que, muitas vezes, por sua interação com o mundo letrado que a cerca, ela até se auto-alfabetiza.

Se por acaso a criança não tem aquele sucesso esperado pela sociedade, é imediatamente orientada para uma recuperação, proporcionada pela própria escola, através de professores e especialistas que a escola tem em seu quadro, como orientadores, fonoaudiólogos, educadores especiais, psicólogos, entre outros, ou então os próprios pais ou professores particulares contratados

pelos pais para exercerem a função de superação dessas dificuldades. "E tudo só vai", o processo encaminha-se normalmente até o final do ano letivo, a ponto de a criança dominar o processo alfabético de forma satisfatória.

Todavia, a nossa realidade se apresenta de forma bem diferente. A grande maioria da população brasileira pertence às classes populares e lutam para sobreviver enfrentando uma série de dificuldades, principalmente financeiras, oriundas da situação de desemprego, subemprego, sem as condições necessárias para o sustento da família. Essas crianças constituem um número significativo na população brasileira, e os resultados educacionais são desastrosos. Se a "Educação é um direito de todos", como enfatizam os preceitos constitucionais, questionamos sobre como fica a nossa responsabilidade de professores.

As crianças estão aí, junto de nós. É só olharmos mais fixamente para elas e pensar que

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. Ela pensa o propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende (Ferreiro. 1985, p. 68).



Atividade Final

Leitura do Livro: FERREIRO, Emilia - Reflexões sobre Alfabetização, que encontra-se disponível no acervo do Pólo:

Destacar as idéias básicas e elaborar uma resenha. Após deverá ser encaminhado via ambiente virtual conforme orientações do professor.

UNIDADE

D

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.

Objetivos da Unidade:

Ao final desta unidade o aluno deverá ser capaz de organizar, executar e avaliar o processo alfabetizatório.

Introdução

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar. (GADOTTI, M. Disponível no site: <http://www.paulofreire.org.br>, acesso em 04/12/2005)

No estudo sobre o procedimento metodológico da ação alfabetizadora, buscamos sustentação teórica em autores que fazem parte da literatura teórica dentro de uma visão de mundo progressista, libertadora e emancipadora.

Na teoria de piagetiana, o sujeito reconstrói este objeto, por ter compreendido quais são suas leis de composição em que o sujeito constrói o conhecimento, sendo o centro do processo. Contrariamente às posições "gestaltistas", a compreensão "piagetiana" não é figural, mas sim operatória.

Na teoria de Piaget, segundo FERREIRO (1985, p.26), o sujeito cognoscente,

[...] é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia. e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Diante do exposto, cabe a questão: É possível imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano, no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma

idéia a respeito da natureza desse objeto cultural, até ter 6 anos e uma professora a sua frente?

Este sujeito cognoscente está presente na aprendizagem da língua escrita.

A proposta que apresentamos é fruto de reflexões onde se procurou sistematizar algumas diretrizes metodológicas para nortear o processo alfabetizador e que vimos utilizando em nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão, os quais contribuíram para os novos questionamentos e especialmente para o repensar do processo alfabetizatório em perspectivas que vão desde o ponto de vista do sujeito que aprende (o alfabetizando) e do sujeito que ensina (o professor), até o processo de formação do professor/alfabetizador.

Na formação deste profissional, sendo ele o centro do processo, deverá lhe ser possibilitado interagir num contexto composto de teorias, metodologias, meio ambiente e tecnologias disponíveis, embasado no tripé do desenvolvimento humano, do domínio da técnica e do compromisso político.

São recomendadas as utilizações de metodologias que possibilitem aos envolvidos no processo de formação e/ou formador, a apropriação de fundamentos teóricos que embasam a aquisição da leitura e da escrita, dos conhecimentos matemáticos e das diversas áreas e campos específicos do conhecimento e do saber.

Pretendemos que o procedimento alfabetizador siga eixos que irão nortear a ação da prática alfabetizadora.

1 Organização, execução e avaliação do processo alfabetizatório

Passos do processo alfabetizador:

Numa perspectiva de alfabetização como processo emancipatório, o professor busca desenvolver conhecimentos e propiciar o entendimento das relações sociais que lhe dão suporte. A alfabetização é concebida como uma ação humana para as relações humanas, logo percebemos a dimensão política associada a esse processo, ressaltando o direito à cidadania, ao sentir-se cidadão agente participante da sociedade em que vive e trabalha.

Sistematizamos alguns passos, que segundo nossa concepção devem ser contemplados durante o processo, para que o professor crie situações de ensino-aprendizagem para seus alunos, criando, assim, um ambiente propício para a alfabetização.

a) CONSCIENTIZAÇÃO

Trata-se da conscientização do alfabetizador e alfabetizando de sua ação educativa como prática de ação libertadora de vida, pois

A conscientização está (...) ligada à utopia, implica utopia. Quanto mais conscientizados nos tomamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos." ... "Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão (FREIRE, 1985, p.28 e 92)

b) DIÁLOGO

o diálogo, como forma de comunicação é imprescindível entre todos os atores envolvidos no processo.

[...]o diálogo, é o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência.[...] diálogo - comunica. [...] O diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos [...] (Idem p.68 e 69)

c) AFETIVIDADE

O envolvimento afetivo com o aluno é um dos passos iniciais do caminho a ser estabelecido, logo deverá estar baseado no prazeroso.

d) INTERAÇÃO COM O LETRADO

A língua escrita é um objeto social, muitos desconhecem as funções sociais da escrita, que não está democraticamente distribuída pelos diferentes setores da população. Cabe à escola propiciar [...] principalmente às classes populares, interagir com o letrado e colocando-as o máximo possível à exposição [...] à escrita. (FERREIRO 1985, p 34)

e) LUDICIDADE E O RECREATIVO

Em todos os níveis da capacitação de alfabetizadores e alfabetizados terão como ponto de referência o lúdico e o recreativo, sem perder de vista a cientificidade da questão.

E ainda incorporamos a estes indicadores que são

f) REALIDADE BIO-PSICO-SOCIAL

E que entendemos, conforme CARVALHO ET ALLI destacam:

Esse princípio caracteriza-se pela preocupação prioritária de entender a realidade onde o processo educacional se viabiliza (CONTRERAS, apud RAYS, 1984) e de tomá-la como ponto de referência para a reflexão e a ação (NIDELCOFF, 1983).

A simples constatação da existência de classes heterogêneas, com grande variação de idade, nível de aproveitamento escolar e nível sócio-econômico, é insuficiente para a proposição de alternativas metodológicas adequadas a determinada escola. É necessário que o conhecimento da realidade e os objetivos pretendidos pela educação sejam norteadores do planejamento, execução e avaliação do currículo (GARCIA, 1984). (p.12).

g) INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo BARBOSA apud in CARVALHO(1997)

a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas de desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese. Nesse sentido, a integração de conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o eixo no qual a interdisciplinaridade se realiza.(p.13)

g) PENSAMENTO CRÍTICO-CRIATIVO

Segundo Passmore (1979) apud in CARVALHO (1987):

O pensamento crítico, como mostrado nas grandes tradições, une a imaginação e a crítica em uma forma única de pensamento; na literatura, ciência, história, filosofia ou tecnologia, o livre fluxo da imaginação é controlado pela crítica e esta é transformada em uma nova visão de mundo. Não significa que o livre exercício da imaginação ou a

proposição de objetos sejam, em si, desprezíveis; a primeira pode ser fonte de novas idéias e a segunda demonstrar a necessidade delas. Mas, por certo, a educação tenta desenvolver as duas em combinação. O educador está interessado em encorajar a discussão crítica, o que é diferente do mero levantamento de objeções; e a discussão é um exercício de imaginação.(P.14)

E conclui o mesmo autor:

Desde os primeiros estágios, a maioria das crianças deve ser ensinada o que é discutir uma questão criticamente [...] a discussão crítica de regras aceitas pode começar bem cedo na vida da criança; o que acontece mais tarde quando ela começa a se iniciar nas grandes tradições, é que a área se amplia e a diferença entre os tipos de discussão emerge mais claramente.(16)

g) PRINCÍPIO DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

Para fundamentar o princípio da especificidade da alfabetização, destacamos os conceitos que norteiam nossa proposta didático-metodológica.

Segundo (SOARES. In Lagoa).

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo - criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação do sistema de escrita, mas, e sobre tudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. Analfabeto é aquele que não usufrui o mundo da escrita, por não ter as habilidades ou por tê-las, mas não usá-las, por não poder ou não querer fazê-lo. (p 12-17).

E ainda como se destaca de FREIRE:

Alfabetizar-se é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, com uma visão crítica da realidade. Quando se trata do adulto, a técnica que proponho é uma consequência natural da tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita, ele exerce a plena cidadania. Para as crianças, a teoria é a mesma, mas valoriza-se mais o lúdico. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e o afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo. (Idem. 1980, p.12-17).



Atividade Final

Analise os indicadores sugeridos para a organizar uma proposta para alfabetização e dê sugestões para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais
Disponibilizar no ambiente virtual conforme orientações do professor.

Referências

Referências

BRAGGIO, Sílvia L. B. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BYRNE, B. & FIELDING-BARNESLEY, R. **Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children.** *Journal of Educational Psychology*, v.83, n.4, p.451-455, 1991.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita;** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica: Memnon: São Paulo, 2000.

_____. **Prova de consciência fonológica:** desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. Temas sobre desenvolvimento. 7 (37): 14-20, 1998.

CAPELLINI, S.A. & CIASCA, S.M. **Aplicação da Prova de Consciência Fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura.** *Journal Brasileiro de Fonoaudiologia*. 1 (1), 1999.

CARVALHO, I.A.M. & ALVAREZ, R.M.A. **Aquisição da linguagem escrita:** Aspectos da consciência fonológica. *Revista Fono Atual*, n.1, 2000.

CARVALHO, N. H. P, et alii - **Alternativas Metodológicas para as Séries Iniciais do 1º Grau.** Relato de Situações de Aprendizagem. Pallotti. Santa Maria. 1987.

CIELO, C.A. **Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização como processo** (Trad. Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro). São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Alfabetização e cultura escrita.** *Revista Escola*, 2003.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso). Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita.** *Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão*, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que completam. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Paz e Terra. 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia :** saberes necessários à prática educativa. São Paulo ; Paz e Terra, 1996.

- GOSWAMI, L. & BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale. Harbraum, 1999.
- GOUGH, P.B.; LARSON, R.C.; YOPP, H. **A estrutura da consciência fonológica**. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, p.13-36, 1995.
- Lagoa, A. **Afinal**, O que é alfabetizar?- Revista NOVA ESCOLA. São Paulo. 1980 Ed. Abril.
- MALUF, M.R. & BARRERA, S.D. **Consciência Fonológica e Linguagem** Escrita em Pré-Escolares. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 10 (1)1, p.125-145, 1997.
- MELO, Regina Maria. **A prática educativa alfabetizadora na formação de professores** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria / RS - 2002.
- MOOJEN, S. & SANTOS, R.M. **Avaliação metafonológica**: resultados de uma pesquisa. Letras de hoje, Porto Alegre, v.36, n.03, p.61-79, 2001.
- NUNES, T., BUARQUE, L. BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**- teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon Oliveira et alli. **Alfabetização dos alunos das classes populares**, ainda um desafio. Regina Leite Garcia (org.) 3ª ed. São Paulo : Cortez, 1997. - (Questões da nossa época: v. 6).
- POERSCH, J. M. **Uma questão terminológica**: consciência, metalinguagem, metacognição. Letras de hoje, Porto Alegre, v.33, n.04, p.751-758, 1998.
- Reflexões sobre alfabetização** (Trad. Horácio Gonzáles et al.). São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- SALLES, J.F.; MOTA, B.; CEHELLA, C.; PARENTE, M.A.M.P. **Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de 1a e 2a séries**. Pró - fono. Revista de atualização científica, Carapicuíba (SP), v.11, n.2 p.68-76, 1999.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Conhecimento para o uso e consciência metafonológica**. IV Encontro Nacional da ANPOLL- Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, Recife-PE, 1989.
- SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.52, p.19-24, fev. 1985.
- _____. **O Conceito de Alfabetização numa Perspectiva Histórica**. In Revista Tecnologia da Educação, 1985, nº xx.
- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. - Belo Horizonte : Autêntica, 1998.
- _____. **Nada é mais gratificante do que ensinar**. Revista Letra. Belo Horizonte, ano 1, nº 1, 2005.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; trad. Maria da Penha Villalobos. S. P: ã cone: Ed. da Universidade de São Paulo. 1988.

ZORZI, J.L. **Consciência fonológica, fases de construção da escrita e seqüência de apropriação da ortografia do Português.** Cap. 08, p. 91-104. In: MARCHESAN, I.Q., ZORZI, J.L. Anuário Cefac de Fonoaudiologia. São Paulo: Revinter, 1999/2000.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita:** Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003

