

Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalingüístico e suas implicações educacionais¹

Some considerations about literacy and metalingüistic development and their educational implications

Márcia Elia da Mota *

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

As discussões sobre as práticas de ensino da língua escrita têm polarizado o debate entre aqueles que defendem a volta de um ensino mais diretivo da escrita, enfatizando as correspondências entre letra e som (decodificação), e aqueles que defendem práticas que valorizam o letramento. Os últimos acreditam que o ensino com base na decodificação acaba por desinteressar a criança da leitura, pois, por ser a leitura uma aquisição cultural, não pode ser dissociada de seus usos e funções. O presente trabalho faz uma revisão crítica das duas posições teóricas e propõe que a alfabetização seja vista em todos os seus aspectos, sejam eles cognitivos, afetivos e sociais.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Consciência metalingüística.

ABSTRACT

Discussions about written language teaching practices have polarized the debate between those who defend a more direct teaching approach, focusing in letter-sound correspondence rules (decoding) and those who defend teaching that emphasizes contextual reading (literacy). The latter believe that teaching methods that focus in decoding turn reading in an uninteresting activity. Reading has been developed culturally and should not be dissociated from its uses and social functions. The present work critically review both theoretical points of view and proposes that literacy should be understood taking in account its cognitive, social and emotional aspects.

Keywords: Literacy, Reading, Metalingüístico, Awareness.

Debates recentes sobre o ensino da língua escrita nas escolas brasileiras têm polarizado a discussão na posição apresentada por duas correntes teóricas: uma defende o processo de letramento; outra defende o processo de alfabetização. Essas duas habilidades são tratadas como mutuamente excludentes. É nossa opinião que o processo de aquisição da língua escrita envolve tanto o letramento quanto a alfabetização. O objetivo deste estudo é apresentar os principais argumentos apresentados por essas duas correntes teóricas, oferecendo uma proposta alternativa que concilia estas duas visões.

A palavra *letramento* foi incorporada ao vocabulário educacional recentemente, fruto da necessidade de se diferenciar o conceito de *letramento* do de *alfabetização*. Segundo Soares (2004), a palavra letramento aparece pela primeira vez em um texto de Mary Kato, publicado em 1986, mas é só em 1988 que Leda Tfouni define a palavra com um significado técnico. Tfouni (1995) distingue assim os termos alfabetização e letramento: "Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (TFOUNI, 1995, p.20).

Desta forma, a palavra *alfabetização* se refere à aprendizagem de um código escrito, ao passo que a palavra letramento se refere às próprias práticas sociais da leitura e escrita ou às conseqüências e/ou condições de quem exerce essas práticas. Ser alfabetizado não garante que se seja letrado, assim como é possível encontrarmos sujeitos com certo grau de letramento, aqueles, por exemplo, capazes de utilizar a escrita em diversos contextos, sem que sejam alfabetizados.

Um exemplo clássico desta distinção diz respeito a programas de alfabetização em massa, que às vezes são postos em prática por nossos governantes. O MOBREAL, por exemplo, campanha que visava alfabetizar milhares de adultos brasileiros, falhou em tornar nossa população mais *letrada*. Muitos dos adultos que aprenderam os rudimentos da leitura e escrita através destas campanhas, um ano mais tarde já não sabiam ler nem escrever. A falta de contato e de uso da escrita acabou levando esses adultos a desaprenderem o que haviam aprendido. Por outro lado, encontram-

se adultos analfabetos que são capazes de ditar cartas, contar histórias, entender textos escritos lidos a eles. Estes adultos apresentam algum *grau* de letramento, porque são capazes de compreender e utilizar a escrita de forma funcional em diversos contextos.

Repare aqui que o nosso grifo encontra-se na palavra *grau* e não na palavra letramento, porque gostaríamos de argumentar neste texto que o letramento, o qual garantirá uma verdadeira transformação do indivíduo, não pode vir desacompanhado da alfabetização. Isto é, do aprendizado efetivo da leitura e da escrita. Cabe ressaltar que utilizamos a palavra “(des)acompanhado”, que coloca os dois aspectos como mutuamente importantes e não mutuamente excludentes.

O aprendizado e a conseqüente utilização da escrita de forma funcional devem ocorrer simultaneamente, não privilegiando um aspecto em detrimento do outro. Ou seja, não estamos argumentando que as práticas do ensino da leitura devem focar primordialmente na aprendizagem das regras de correspondência entre letra e som, na aquisição do código escrito. Nem tão pouco nós achamos que práticas de letramento, sem um ensino sistemático da leitura e escrita, garantem aos indivíduos que se tornem verdadeiramente letrados.

Em resumo, observamos duas posições claras no debate *letramento x alfabetização*: aqueles que defendem práticas de ensino menos diretivas de alfabetização, focadas no letramento, cujos teóricos tratam a escrita como aquisição natural da criança, quase como a aquisição da fala (JOLIBERT, 1984; GOODMAN, 1982); e em oposição a esses, teóricos que estudam o desenvolvimento metalingüístico, que têm recentemente ressaltado a importância de práticas pedagógicas mais diretivas no ensino da língua escrita. Estas enfatizam a aquisição do código escrito, em particular promovem a utilização do método fônico (BRYANT; BRADLEY, 1985; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; GOMBERT, 2003). Consideram que o ensino das correspondências entre letra e som pode ser facilitado pela habilidade de se refletir sobre os sons que compõem a fala. Esta habilidade é chamada de consciência fonológica (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Método

Fonte

Para apresentarmos os argumentos defendidos pelas duas correntes teóricas citadas na introdução desse texto, verificou-se a incidência de artigos publicados no período de 1980 a 2006 em revistas indexadas na base de dados Periódicos CAPES (*Psychinfo* e *Web of science*) e Scielo sobre a relação entre o processamento metalingüístico, letramento e a alfabetização.

Procedimento

Foram utilizados como descritores para as bases de dados internacionais as palavras: "*metalinguistic awareness and reading*", "*morphological awareness and spelling*", "*syntactic awareness and reading*", "*syntactic awareness and spelling*", "*phonological awareness and spelling*", "*phonological awareness and reading*". Para a base de dado nacional (SciELO) foram utilizados os termos "consciência morfológica", "consciência metalingüística", "consciência sintática", "consciência fonológica", "letramento" e "alfabetização". Foram selecionados textos que envolviam o estudo da relação entre a consciência metalingüística e a aquisição da leitura ou letramento. Esses termos, embora indicassem algumas vezes artigos que não se relacionavam diretamente ao tema, permitiram a obtenção de uma amplitude maior de artigos sobre o assunto tratado. Para delimitar a presente revisão, foram excluídos artigos que não estavam diretamente ligados ao assunto. Depois, procedeu-se selecionando os artigos que melhor corroboravam as idéias propostas pelas duas correntes teóricas. Para complementar nosso argumento, incluiu-se nessa revisão também livros clássicos sobre o assunto.

Resultados

Como resultado da pesquisa bibliográfica realizada, foram selecionados textos de 14 artigos internacionais, 11 livros internacionais, 11 livros nacionais e 5 artigos nacionais. A seguir, apresentaremos as principais idéias contidas nesses textos.

Letramento: conceitos e conseqüências

A palavra letramento ainda carece de uma definição precisa, diferentes autores a descrevem de diversas maneiras (SOARES, 2002). Na introdução deste texto, descrevemos a definição de Tfouni (1988; 1995), que considera letramento como os impactos que a aprendizagem da leitura e escrita tem em uma sociedade. Ampliando a definição de Tfouni, Kleiman (1995 *apud* SOARES 2002), inclui as próprias práticas sociais da leitura e escrita, como parte da definição de letramento.

Para Soares (2002), devemos acrescentar a estas duas definições também a idéia de que letramento envolve a condição de ser letrado, isto é, habilidades e competências próprias de quem exerce a função de ser letrado, que permitem que estes indivíduos se insiram em uma sociedade letrada. Implícito ao conceito de Soares (2002), está a idéia de que o contato com a língua escrita causa modificações cognitivas e sociais no indivíduo. Educadores interessados nas dificuldades de aprendizagem da língua escrita colocam ênfases diferentes nestes dois aspectos.

Há muita discussão a respeito das conseqüências que a aquisição da língua escrita, em particular a alfabetização, pode ter no processamento cognitivo dos indivíduos (COLE, 2005; CORREA-CHAVES; ROGOFF, 2005; SCRIBNER; COLE, 1981; ROGOFF, 1990), e certamente não está no escopo deste trabalho discutir esta questão. No entanto, em pelo menos um aspecto da cognição, o raciocínio metalingüístico, a alfabetização parece causar uma mudança qualitativa na maneira de se processar a linguagem (GOMBERT, 2003).

Do ponto de vista social, Kleiman (2001) argumenta que a aquisição da leitura e da escrita sempre envolve relações de poder. Trata de um processo de aculturação do indivíduo, que vai além do mero conflito cognitivo, é um processo de perda e luta social. Aprender a ler e escrever está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante. Para Kleiman, o ensino da leitura e escrita não pode se dar alienado dessa concepção ideológica ou estará fadado ao fracasso.

O papel da escola, como mantenedor das relações de poder encontradas nas sociedades industriais, tem sido muito debatido pela literatura psicológica e de Educação (ver PATTO, 1984, para um panorama sobre o assunto). A importância de se contextualizar o ensino da leitura escrita, apresentando ao aluno os diferentes usos e funções da língua, também vem sendo discutido ao longo dos anos (KAUFMANN, 1994). Embora essa discussão tenha contribuído para um maior entendimento da questão do fracasso escolar, precisamos conhecer melhor os aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita. As mudanças sociais são mais lentas e mais difíceis de serem alcançadas, as mudanças cognitivas por outro lado são possíveis através de programas de intervenção mais facilmente implementados.

Entendemos que a discussão sobre a função social da escola não se resume à discussão das mudanças sociais possíveis ou desejadas, mas diz respeito também às opções no exercício profissional dos educadores. Assim, não pretendemos reduzir a questão dos problemas de aprendizagem à reabilitação cognitiva, mas deixá-la de lado é ignorar um corpo de evidência que mostra a sua eficácia.

Alfabetizar: Por quê? E para quê?

Se concordarmos com Soares (2004) que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES 2005, p.47), precisamos também refletir sobre o processo de alfabetização. Como as crianças apreendem a ler e a escrever? Quais os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita? Estas perguntas, uma vez respondidas, podem nos auxiliar a pensar sobre um ensino da alfabetização mais eficiente.

Aprender a ler e escrever refere-se aqui a processos complementares, muito parecidos, mas que ocorrem de forma diferente. Na leitura, todas as pistas grafo-fônicas estão presentes no texto, isto é o leitor vai do grafema para a pronúncia ou compreensão das palavras que encontra. Na escrita, o processo é inverso. O escritor vai da palavra, do seu som para a sua grafia, sem ter pistas textuais para lhe auxiliar.

Assim, na leitura, o leitor pode lançar mão de informações presentes no texto para “ler” palavras que não conhece ou através da codificação parcial destas pode deduzir o seu significado e a sua pronúncia. A leitura envolve então o reconhecimento das palavras que estão no texto e a compreensão do mesmo. A escrita, por sua vez, envolve representar os sons da fala graficamente. A escrita de um texto vai abranger questões de aplicação de regras textuais, mas estas têm um papel menor no seu processamento. A questão mais imediata diz respeito às decisões ortográficas que o escritor tem que fazer.

Assim, precisamos entender como as palavras são reconhecidas pelo leitor iniciante e como os textos são compreendidos. Precisamos entender também como são feitas decisões ortográficas na escrita. Há duas maneiras pela qual o reconhecimento da palavra pode se dar: ou pela decodificação da palavra ou pelo reconhecimento visual desta. Este modelo dual de reconhecimento de palavras ficou conhecido como modelo da rota dupla (ELLIS, 1995).

Métodos de alfabetização variam quanto à ênfase que dão a uma ou outra rota de reconhecimento da palavra. Há métodos que focam na formação de um vocabulário visual (rota visual). Neste caso, as palavras são reconhecidas como um todo, sem o estabelecimento de regras de correspondência entre letra e som. Outros métodos focam na decodificação (rota alfabética). Neste caso, as palavras podem ser reconhecidas, primeiro, pela correspondência entre letras e unidades de som maiores que o fonema (sílabas), ou pela correspondência entre as letras e os fonemas.

Subjacente a essa idéia de que ler e escrever devem ser ensinados no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, estão as críticas sobre o ensino da língua escrita como código arbitrário, que precisa ser adquirido pela criança ou adultos que quer se alfabetizar. Ou seja, a crítica a métodos de ensino que focam na decodificação de palavras.

Estas críticas fundamentam-se em trabalhos publicados na década 1960 e 1970, sobretudo no trabalho de Goodman, que foi republicado na década de 1980 (GOODMAN, 1982). Este autor propôs que a leitura deveria ser entendida sob a ótica da Psicolinguística. Segundo ele, a criança tem um rico repertório lingüístico, que seria ativado na leitura. Por exemplo, as crianças conhecem desde muito cedo as regras gramaticais de sua língua, se comunicam de forma adequada, entendem a fala e a leitura de textos lidos a elas. Na leitura, a criança utilizaria seus conhecimentos lingüísticos para compreender os textos escritos. Estes conhecimentos lingüísticos ajudariam a criança a adivinhar as palavras que aparecem no texto, sem necessidade de decodificar as palavras que precisam ser lidas.

Não depender da decodificação é um aspecto importante para defensores desta abordagem. Smith (1971) lembra que a decodificação de quem começa a ler é lenta, ocupando muito tempo da memória de trabalho da criança. A memória de trabalho tem um componente temporal. O tempo gasto para a decodificação da palavra faria as outras informações presentes no texto serem esquecidas, o que dificultaria a interpretação do mesmo, tornando a leitura algo maçante para criança. Neste caso, a leitura contextual seria fundamental, pois aceleraria o processo. Dependendo menos da decodificação, a compreensão do texto ficaria facilitada.

As práticas de alfabetização oriundas dessa abordagem valorizam o trabalho do texto em que se busca o seu sentido. O reconhecimento das palavras do texto, em geral, está associado à formação de um vocabulário visual. Tomemos como exemplo o trabalho de Josette Jolibert (1984). Em seu livro "Formando crianças leitoras", a autora no capítulo intitulado "O que é questionar um texto para construir seu sentido (ao invés de decifrá-lo)?" argumenta que o trabalho com o texto deve começar pela busca de indícios sobre o que está escrito e não pelo reconhecimento das palavras. Estes indícios dizem respeito: ao tipo de texto, ao tipo de portador deste texto, à porque este texto foi trazido para sala de aula, entre outros. A leitura propriamente dita, segundo a autora, deve ser feita primeiramente de forma individual pela

criança, que lerá os pedaços do texto que pode ler. Depois deste momento essa leitura deve ser discutida na classe e se promove um intercâmbio entre as crianças, que aproveitam este momento para testar suas hipóteses sobre o que está escrito. Chega-se então às palavras conhecidas que serão utilizadas para descobrir as palavras desconhecidas. A intervenção do professor deve ser mínima, mais no sentido de orientar o trabalho dos alunos do que “ensinar” a ler e escrever. Quando discute as atividades de sistematização da leitura a autora apresenta uma série de sugestões de formação de um vocabulário visual para criança.

A abordagem dessa educadora tem como base a idéia de que a decodificação não é um aspecto essencial da leitura. No entanto, estudos posteriores aos de Goodman (1982) e Smith (1971) demonstraram que, ao contrário do que esses autores pensavam, a decodificação eficiente é um importante aspecto da aquisição da leitura (NICHOLSON, 1993; STANOVICH, 1980; TUNMER, 1990). Embora pistas contextuais sejam utilizadas, os bons leitores (aqueles com maior facilidade de compreender a leitura) são justamente aqueles que são decodificadores mais eficientes. Bons leitores não são tão dependentes do contexto, pois decodificam bem as palavras, já os leitores principiantes e maus leitores compensam suas deficiências dependendo mais das pistas contextuais (STANOVICH, 1980).

Vamos então voltar à crítica de Smith (1971), no que diz respeito à ocupação da memória de trabalho. De fato a decodificação lenta ocupa muito espaço da memória. O que acontece com o mau decodificador, aquele que decodifica lentamente, é que acaba não tendo espaço para armazenar informações suficientes para integrar o texto, causando dificuldades na compreensão. Por outro lado, a automatização do processo de decodificação, que ocorre com os bons leitores, “libera este espaço” de memória e atenção para que o leitor possa se concentrar na compreensão do texto (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004). Assim, precisamos promover o processo de automatização da leitura, acelerando a decodificação, para que o processo de alfabetização facilite o processo de letramento.

Argumentaremos, então, que precisamos alfabetizar **porque** dela depende a compreensão do texto escrito e também a sua utilização em diferentes contextos sociais, o que levará à inserção do indivíduo numa sociedade letrada. Para que um adulto possa de forma **independente** se comunicar através da escrita, preencher formulários, ler notícias de jornal, enfim participar das práticas de letramento, ele precisa se alfabetizar. Precisamos alfabetizar **para que** possamos desenvolver práticas de letramento que permitam efetivamente a esse adulto ingressar no mundo letrado.

Alfabetização e o Papel das Habilidades Metalingüísticas

Se for preciso alfabetizar, é preciso entender como o processo de alfabetização ocorre. As línguas alfabéticas variam no grau de regularidade das correspondências entre letra e som. No entanto, há um relativo consenso entre pesquisadores do processo inicial de aquisição da escrita de que a criança começa a aprender as regras de correspondência entre letra e som de sua língua antes de se preocupar com aspectos ortográficos mais complexos (MARSH; FRIEDMAN; WELSH; DESBERG, 1980; READ, 1986).

No caso do processamento da leitura não há consenso. Para alguns autores, a leitura inicial é visual (FRITH, 1985), depois se torna alfabética; para outros, ela já é alfabética desde o início do processo de alfabetização, mesmo que a criança utilize apenas parcialmente a decodificação (GOMBERT, 2003). Em ambos os casos, no entanto, concorda-se que antes que o leitor se torne hábil na leitura, ele precisará aprender as regras de correspondência entre letra e som de sua língua. A consciência metalingüística irá contribuir para esta aquisição, bem como para a utilização de regras contextuais no processamento da escrita.

Consciência metalingüística é a habilidade de se refletir sobre a linguagem como objeto do pensamento (GARTON; PRATT, 1989). Dentre as habilidades metalingüísticas, três estão associadas ao desenvolvimento da leitura e escrita: a consciência fonológica, consciência morfológica e a consciência sintática. Consciência sintática é a habilidade de refletir sobre os aspectos sintáticos das sentenças (REGO; BRYANT, 1993). A consciência morfológica é a habilidade de se refletir sobre os morfemas que compõem as palavras (CARLISLE, 1995) e a consciência fonológica, a habilidade de se refletir sobre os sons que compõem a fala (CARDOSO-MARTINS, 1995).

A escrita combina dois tipos de princípios: o princípio fonográfico e o semiográfico. O primeiro envolve estabelecer como unidades gráficas os grafemas ou letras, correspondem aos sons que compõem a fala. O segundo princípio, o semiográfico, envolve estabelecer como os grafemas representam significados (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004). A consciência morfológica está mais fortemente associada ao princípio semiográfico, ao passo que a consciência fonológica está associada ao princípio fonográfico.

A consciência sintática auxiliaria a criança, ajudando-a a utilizar regras contextuais na leitura. Muitos dos estudos que mostram uma conexão entre a consciência sintática e a escrita utilizaram tarefas que envolvem aspectos morfossintáticos, o que torna difícil a interpretação dos resultados (REGO; BRYANT, 1993; PLAZA; COHEN, 2003; 2004). Porém, estudos que mostram uma associação entre a consciência morfossintática e a consciência da morfologia derivacional com a escrita vêm se multiplicando, mostrando a importância dessas habilidade para a aquisição da leitura e escrita. (CARLISLE, 1988; 1995; 1996; 2000; CARLISLE; FLEMING, 2003; DEACON; KIRBY, 2004; NAGY; BERNINGER; ABBOT, 2006; NUNES; BINDMAN; BRYANT, 1997).

O papel da consciência fonológica como facilitador da alfabetização também tem sido muito bem documentado na literatura nacional e internacional (BARRERA; MALUF, 2003; BOWEY, 2005; BRADLEY; BRYANT, 1985; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; GUIMARÃES, 2003; PLAZA; COHEN, 2003; 2004; REGO; BRYANT, 1993; TUNMER, 1990). As evidências mostram que o treinamento fonológico ajuda a criança a ler e escrever. Em decorrência dessas evidências, muitos dos pesquisadores que trabalham com o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas defendem a volta da utilização do método fônico na alfabetização.

As críticas à utilização do método fônico na alfabetização são numerosas. Em primeiro lugar, ao focar em uma unidade de som arbitrária como o fonema, trabalha com uma unidade que não é natural para a criança. Além disso, o trabalho que foca a decodificação exclui da aprendizagem da leitura as funções sociais da escrita, a

descontextualiza da realidade em que é utilizada. Este tipo de método envolve uma aprendizagem mecânica, que pode ser maçante para a criança.

As aprendizagens explícitas sobre aspectos lingüísticos, no entanto, são consideradas como importantes para a aquisição da língua escrita, tanto no caso da consciência fonológica, como no caso da morfológica. É por seu caráter arbitrário que a língua escrita requer o ensino dos aspectos estruturais da língua, como o fonema e os morfemas. Crianças, especialmente aquelas com dificuldade de aprendizagem, beneficiam-se deste ensino (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; GOMBERT, 2003; NUNES; BRYANT, 2006). Educadores que trabalham com o método fônico defendem que rapidamente a criança que se alfabetiza utilizando esse método começa a escrever e a ler, podendo assim se concentrar nos aspectos contextuais da leitura.

Se o ensino da habilidade de refletir explicitamente sobre a língua é necessário, ele não deveria excluir o trabalho com materiais que fazem parte do repertório das crianças, como músicas, parlendas, adivinhações e trava-línguas, que enriquecem o universo infantil. É preciso, então, que se pense em termos de práticas pedagógicas, que combinem tanto o trabalho com o som das palavras, com práticas de letramento, que favoreçam os usos e funções da língua escrita. Desde a educação infantil, o trabalho com a língua escrita deve envolver o desenvolvimento da consciência metalingüística e o trabalho com textos significativos. Se o ensino da regras de correspondência grafema-fonema é fundamental para a aquisição da leitura, o trabalho com textos significativos é fundamental para o letramento.

Conclusões

Apresentamos aqui a posição de teóricos do *letramento*, que defendem que o ensino da alfabetização se dê associado às práticas sociais do ensino da leitura e escrita. Apresentamos também a visão daqueles que defendem um aprendizado mais sistemático da língua escrita, focando na aquisição deste código.

Até então o debate sobre as práticas de ensino da língua escrita tem apresentado estas posições como excludentes. É neste ponto que adotamos uma posição intermediária. Acreditamos que a alfabetização é um importante aspecto do letramento. Por ser a escrita um objeto cultural ela tem também um caráter arbitrário e deve ser transmitida socialmente, através da mediação com o outro. Práticas mais diretas de alfabetização fazem parte desse processo de interação.

O desenvolvimento da habilidade de refletir sobre os sons da fala é um importante facilitador do processo de alfabetização, portanto, deve fazer parte do processo de ensino da língua escrita. Entretanto, levar a criança a refletir sobre os aspectos estruturais da língua não significa voltar a práticas pedagógicas que tratam a criança como um ser passivo que recebe a informação sem atuar sobre ela ou transformá-la.

Questionamos a posição de que o método fônico é a panacéia para a solução dos problemas da alfabetização no Brasil como parecem crer alguns pesquisadores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2001). O processamento da língua escrita é muito mais complexo do que a mera aquisição de um código. Envolve sem dúvida os aspectos

cognitivos, mas também aspectos sociais e afetivos. As práticas de ensino da leitura e escrita devem englobar todos esses aspectos.

A polarização do debate que observamos hoje - entre aqueles que defendem a volta do método fônico como solução miraculosa para o problema do analfabetismo no Brasil e os defensores de práticas pedagógicas menos diretivas e mais voltadas para o despertar dos usos e funções da língua escrita (como os defensores do letramento) -, nos parece retroceder no debate sobre as práticas de alfabetização em nosso país. Alfabetizar letrando, este deve ser o desafio do alfabetizador. Desenvolver práticas de ensino da leitura e escrita que visem tornar o aprendiz proficiente na utilização do código escrito, ao mesmo tempo em que se desenvolvam estas práticas em um contexto significativo, que insira a escrita na realidade social do aprendiz.

Referências Bibliográficas

CARDOSO-MARTINS, C (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. O desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização. **Temas sobre o Desenvolvimento**, São Paulo, v. 35, n. 6, p.15-21,1997.

_____. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 07-24, 2000.

_____. **Alfabetização e método fônico**. São Paulo: Mnemom, 2001.

CARLISLE, J. Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, six, and eight graders. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, n 9, p. 247-266, 1988.

_____. Morphological awareness and early reading achievement. In: L. Feldman (Org.). **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 189-211.

_____. An exploratory study of morphological errors in children`s written stories. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Londres, n.8, p.61-72, 1996.

_____. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal**, Londres, n.12, p. 169-190, 2000.

CARLISLE, J.; FLEMING, J. Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. **Scientific Studies of Reading**, Kansas, v. 7, n.3, p. 239-253, 2003.

DEACON, S. & KIRBY, J. Morphological Awareness: Just "more phonological"? the roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, n.25, p. 223-238, 2004.

COLE, M. Cultural-historical activity theory in the family of socio-cultural approaches. **International Society for the Study of behavioral Development Newsletter**, Murdoch, v.1, n.47, p. 1-4, 2005.

CORREA-CHÁVES, M.; ROGOFF, B. Cultural research has transform our ideas of cognitive development. **International Society for the Study of behavioral Development Newsletter**, Murdoch, v.1, n.47, p. 7-10, 2005.

DEMONT, E.; GOMBERT, J. E. L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. **Enfance**, n. 3, p. 245-257, 2004.

ELLIS, A. **Leitura, escrita e dislexia – uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

FRITH, U. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON, K., COLTHEART, M.; MARSHALL, J. **Surface Dyslexia**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 301-330.

GARTON, A.; PRATT, C. **Learning to be Literate. The development of Spoken & Written Language**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aquisição da leitura. In: MALUF, M.. **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-64.

GOODMAN, K. Miscues windows on the reading processes. In: GOLLASCH, F.V. **Language and literacy – the selected writings of Kenneth S. Goodman**. Vol 1. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

GUIMARÃES, S. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p. 33-45, 2003.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KAUFFMAN, A. **A leitura, a escrita e a escola - uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. Programas de Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa Acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n 2, jul./dec. 2001.

MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELSH, V., DESBERG, P. The Development of Strategies in Spelling. In: U. FRITH. **Cognitive Processes in Spelling**. New York: Academic Press, 1990, p.339-353.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aquisição da leitura. In: MALUF, M. **Psicologia Educacional – questões Contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 105-122.

NICHOLSON, T. The case against context. In: THOMPSON, G.; TUNMER, W.; NICHOLSON, T. **Reading acquisition processes**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, p. 91-103.

NUNES, T. ; BINDMAN, M. ; BRYANT, P. Morphological strategies: developmental stages and processes. **Developmental Psychology**, Washington, v. 33, n.4, p. 637-649, 1997.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving literacy through teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

PATTO, M. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: Quairós, 1984.

PLAZA, M.; COHEN, H.. The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. **Brain and Cognition**, Orlando, n. 53, p.257-292, 2003.

PLAZA, M.; COHEN, H.. Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. **Brain and Cognition**, Orlando, n. 55, p. 368-373, 2004.

READ, C. **Children's Creative Spelling**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.

REGO, L.; BRYANT, P. The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of psychology**, n. 3, p. 235-246, 1993.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking – cognitive development in social context**. Nova York: Oxford University Press, 1990.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Harvard: Harvard University Press, 1981.

SMITH, F. **Understanding Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.81, Dezembro 2002.

STANOVICH, K. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, Ohio, n.1, p. 33-71, 1980.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TUNMER, W. The role of language prediction skills in beginning reading. **New Zealand Journal of Educational Studies**, New Zealand, v. 25, n. 2, p. 95-112, 1990.

Endereço para correspondência

Endereço eletrônico: mmotapsi@terra.com.br

Recebido em: 02/03/2007

Aceito para publicação em: 10/07/2007

Notas

* Doutora em Psicologia pela Universidade de Oxford – Inglaterra.

¹ Parte deste trabalho foi apresentado na conferência de abertura do IX Seminário de Psicopedagogia – Alfabetização e Linguagem, promovido pelo Curso de Especialização em Psicopedagogia da UERJ.