

# HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

## METALINGUISTIC ABILITIES AND THE TEACHING PRACTICE: A STUDY WITH LITERACY TEACHERS

Rita de Cássia Mitle Kulnig<sup>1</sup>  
Sílvia Cristina de Freitas Feldberg<sup>2</sup>  
Elaine Cristina Vasconcelos<sup>3</sup>  
Liana Rodrigues de Oliveira<sup>4</sup>  
Luciene Aparecida Felipe Siccherino<sup>5</sup>  
Simone Paludeto<sup>6</sup>  
Maria Regina Maluf<sup>7</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as práticas de ensino da linguagem escrita que professoras alfabetizadoras consideram como geradoras de bons resultados na aprendizagem, bem como verificar em que medida essas práticas são consistentes com o enfoque metalinguístico da alfabetização. A análise das quatorze entrevistas realizadas foi feita por meio da criação de categorias e subcategorias de respostas. Os resultados encontrados apontaram relatos de atividades de sensibilização à linguagem escrita, de avaliação de etapas de aprendizagem e de ensino específico de habilidades de leitura e escrita. Concluiu-se que em relação à terceira categoria de atividades, aquelas relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica foram as mais citadas pelas professoras. Também foram mencionadas atividades que estimulam a reflexão metalinguística lexical e sintática. O estudo aponta para a necessidade de realização de pesquisas mais sistemáticas que se aprofundem no conhecimento das práticas mais efetivas para o favorecimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

---

<sup>1</sup>Departamento de Educação da Faculdade de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. E-mail: [rdecassia@hotmail.com](mailto:rdecassia@hotmail.com)

<sup>2</sup> Ambulatório de Neuroplasticidade – UNIFESP. E-mail: [silvfeld@terra.com.br](mailto:silvfeld@terra.com.br)

<sup>3</sup> Ambulatório de Neuroplasticidade – UNIFESP. E-mail: [lanvasconcellos@globo.com](mailto:lanvasconcellos@globo.com)

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: [liara\\_ro@hotmail.com](mailto:liara_ro@hotmail.com)

<sup>5</sup> Doutoranda do Programa de Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: [lusiccherino@uol.com.br](mailto:lusiccherino@uol.com.br)

<sup>6</sup> Mestre em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. E-mail: [simonepaludeto@hotmail.com](mailto:simonepaludeto@hotmail.com)

<sup>7</sup> Doutora pela *Universite Catholique de Louvain*, Bélgica. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. E-mail: [marmaluf@gmail.com](mailto:marmaluf@gmail.com)

*Artigo recebido em dezembro de 2010; aprovado em março de 2011.*

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização; práticas de ensino; metalinguagem.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper was to analyze which teaching practices literacy teachers consider as good results generators in the learning process and to verify to what extent these practices are consistent with the metalinguistic focus of literacy. The analysis of 14 interviews were done through the creation of categories and subcategories of responses. The results demonstrated the use of activities to develop written language awareness, activities that evaluate the stages of learning, and others that specifically focus the teaching of reading and writing skills. It was concluded that in relation to the third category of activities, the ones related to the development of phonological awareness were the most cited by the teachers. The study also demonstrates the need of more systematic research in order to acquire a deeper knowledge of more effective practices for the benefit of the learning of reading and writing.

**KEYWORDS:** literacy; teaching practices; metalinguistic.

## Introdução

O objetivo deste texto é reconstruir o processo de reflexão e análise vivenciado pelas autoras sobre a questão da alfabetização, durante a realização de uma investigação de tipo exploratório realizada junto a professoras alfabetizadoras que atuam em instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo.

Inicia-se o texto com algumas reflexões sobre a importância do domínio dos códigos linguísticos em uma sociedade letrada<sup>8</sup> como a do Brasil, bem como com a apresentação de alguns dados relativos a esse domínio pela população brasileira.

Considerando a escrita uma atividade eminentemente intencional que exige, por parte do aprendiz, reflexão sobre sua estrutura, o texto abordará aspectos importantes sobre a consciência metalinguística que devem subsidiar a elaboração de práticas de alfabetização.

Em seguida, é apresentado um panorama das pesquisas brasileiras realizadas na área da psicologia cognitiva da leitura, que aponta para um contínuo aumento de publicações brasileiras sobre as relações entre aprendizagem da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas.

---

<sup>8</sup> Neste texto, o termo sociedade letrada será utilizado para referir-se a uma sociedade onde há a circulação e o uso de diferentes tipos de material escrito.

Como o interesse das autoras centrou-se na identificação de possíveis pressupostos metalinguísticos subjacentes às práticas de alfabetização consideradas de sucesso pelas professoras alfabetizadoras, este texto é finalizado com a apresentação e a análise dos dados coletados por meio de entrevistas informais realizadas com quatorze professoras alfabetizadoras das redes pública e privada de ensino.

### **Desigualdade social e alfabetização**

Nas sociedades letradas, leitura e escrita são vistas como habilidades básicas indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. A falta dessas habilidades interfere nas possibilidades de o indivíduo participar plenamente das atividades econômicas, políticas e socioculturais nessas sociedades, uma vez que todas essas atividades são expressas por meio da escrita, e o sistema de escrita utilizado preside as diferentes formas de organização e poder.

Como argumenta o economista Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia em 1998, o analfabetismo pode ser considerado uma barreira à participação econômica ativa do cidadão nos mercados globalizados, considerando a crescente demanda desses mercados por uma produção cada vez mais exigente e rigorosa quanto às especificações dos padrões e controle de qualidade. Da mesma forma, Amartya Sen argumenta que o analfabetismo pode ser considerado um impedimento à participação política do cidadão, uma vez que a capacidade de se comunicar por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas bem como a capacidade de ler jornais encontram-se comprometidas no cidadão analfabeto (SEM, 2000, *apud* CAVALCANTE JÚNIOR, 2005).

Nas sociedades letradas, o sistema de escrita pode ser visto como mediador necessário para a organização do Estado, por meio das leis que definem, regulamentam e regulam as atividades sociais, sejam elas de cunho político, econômico, civil ou cultural, tanto na esfera pública quanto na privada.

Entendendo-se a cidadania como a consciência plena de direitos e deveres do indivíduo no exercício da democracia (GADOTTI, 2006), o domínio dos códigos linguísticos faz-se necessário para viabilizar o acesso a esses direitos e deveres expressos nas leis e regulamentos escritos.

Um primeiro passo, portanto, para o pleno exercício da cidadania, em uma sociedade letrada como a brasileira, é o conhecimento das leis que regulam a vida do cidadão.

As taxas de analfabetismo podem ser vistas como indicadores da saúde e do clima social, assumindo um caráter simbólico nas sociedades letradas. Elas refletem não apenas o desapontamento da sociedade quanto ao funcionamento de seu sistema educacional, mas também o desapontamento quanto à própria sociedade (COOK-GUMPEZ, 1991). O analfabetismo mantém claras associações com a desigualdade social no contexto dessas sociedades. Essas associações podem ser evidenciadas pela comparação dos níveis de escolarização entre os diferentes extratos da população.

O analfabetismo ainda não foi erradicado no Brasil, um país marcado pela grande disparidade de renda de sua população, que ocupa, segundo dados do relatório 2007/2008 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a 11ª posição entre os países que apresentam os maiores índices de desigualdade social. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD / 2008), ao considerar a população de 15 anos ou mais de idade, mostram que o País ainda apresenta uma taxa de 10% de analfabetismo, o que representa um contingente de 14,2 milhões de pessoas analfabetas nessa faixa etária.

Como apontado no relatório intitulado *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, emitido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, esses dados colocam o Brasil no grupo de países considerados em situação de risco quanto ao analfabetismo absoluto pela UNESCO, que criou o LIFE (Literacy Initiative for Empowerment), programa com duração de 10 anos (até 2015), destinado a 35 países que possuem pelo menos 10 milhões de analfabetos absolutos.

Esse mesmo relatório, divulgado em junho de 2009, aponta a alfabetização como pré-requisito para a maioria das habilidades necessárias para vencer os desafios do cotidiano na sociedade brasileira, representando um passo essencial em direção à Educação Básica. O relatório identifica como macro-problema educacional do país o nível de escolarização da população, que se apresenta baixo e desigual.

Embora o País já tenha garantido a frequência à escola de 97,9% de suas crianças e jovens entre 7 e 14 anos de idade, a média de anos de estudo da população continua abaixo do mínimo dos nove anos obrigatórios do Ensino Fundamental. Em 2008, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade apresentava uma escolaridade média de 7,4 anos de estudos. (PNAD/2008)

Dos brasileiros que passaram pela escola, 21% são considerados analfabetos funcionais, ou seja, homens e mulheres que não apresentam domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciências, em correspondência a uma escolaridade de até três séries completas do Ensino Fundamental. Isso significa cerca de 30,6 milhões de pessoas, conforme dados da PNAD/2008.

Refinando um pouco mais os dados sobre a taxa de analfabetismo nacional, percebe-se que a distribuição da população analfabeta acompanha o quadro de desigualdade social no País, conforme demonstrado no relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Em 2007, o Nordeste, uma das regiões mais pobres do Brasil, apresentava uma taxa de 20% de analfabetos, contra uma taxa de 5,4% na região Sul, uma das mais ricas do País. Essa desigualdade também se expressa se compararmos ricos e pobres, as populações urbana e rural e as populações branca e negra/parda. Ou seja, os 20% mais ricos da população brasileira apresentam uma taxa de analfabetismo de 2%, contra 18,5% dos 20% mais pobres da população. A população urbana apresenta um índice de 7,7% de analfabetos, contra um índice de 23,4% de analfabetos na população rural. E a diferença na taxa de analfabetismo entre a população branca e negra/parda é de 8 pontos percentuais, com a população branca apresentando uma taxa de 6,2% de analfabetos e a população negra/parda de 14,2%.

Esses dados apoiam a afirmação de que a falta de domínio pleno da linguagem escrita pelos cidadãos constitui-se em um marcador básico, associado à desigualdade social, que dificulta e impede a efetiva participação dos indivíduos na sociedade e nas economias do século XXI.

Em 2007 foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com a finalidade de avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Esse índice é calculado a partir de dois indicadores: fluxo e desempenho. O fluxo é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar, e o desempenho é calculado por meio das médias obtidas em avaliações padronizadas como o SAEB e a Prova Brasil.

A média nacional do IDEB, em 2007, para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2, em uma escala de 0 a 10. Já o resultado médio na avaliação de Língua Portuguesa foi 175,77, o que situa os alunos no nível 3, em uma escala de níveis de proficiência que varia de 0 a 11.

Esses resultados demonstram a necessidade de se repensarem as práticas adotadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa, pois, se a quase totalidade das crianças está matriculada nas escolas, por que não estão aprendendo? A escola de qualidade só começa a ser real quando alcança seu objetivo primeiro de garantir a todos o acesso à leitura e à escrita proficientes.

### **A aprendizagem da leitura e escrita sob o enfoque da psicologia cognitiva**

A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser abordada sob diferentes aspectos. O enfoque teórico aqui utilizado é o da Psicologia Cognitiva, que estuda os processos que dizem respeito ao conhecimento, tais como: memória, raciocínio e aprendizagem (FERRAND & AYORA, 2009).

A partir dos anos 70, houve grandes avanços no estudo das relações entre a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Muitos pesquisadores vêm se dedicando aos estudos que tratam dessas relações (BARRERA & MALUF, 2003; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2007; CARDOSO-MARTINS & PENNINGTON, 2001; CARDOSO-MARTINS & FRITH, 1999; GOMBERT, 2003; MAREC-BRETON & GOMBERT, 2004; MORAIS, 1996).

A aprendizagem da linguagem escrita tem seus fundamentos na linguagem oral. A escrita alfabética é a representação dos sons da fala. Tanto a fala quanto a escrita são expressões do pensamento, mas se distinguem na medida em que a fala é imediata e a escrita é a transformação do nosso pensamento em símbolos sobre o papel. A escrita é uma atividade eminentemente intencional que exige a reflexão sobre a linguagem, ou seja, a metalinguagem.

A consciência metalinguística pode ser entendida como um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (BARRERA & MALUF, 2003). Nesse sentido, dentre as habilidades metalinguísticas que prenunciam o sucesso na aquisição da leitura e da escrita ressaltamos as consciências fonológica, sintática e morfológica.

A consciência fonológica se constitui de um conjunto de habilidades organizadas em diferentes níveis (BERTELSON & GELDER, 1991). Algumas habilidades, como as de nível silábico, desenvolvem-se de forma espontânea, enquanto que as habilidades de nível fonêmico dependem da aprendizagem de um sistema de escrita alfabético. Dentre as habilidades fonológicas, a consciência fonêmica é considerada o nível mais importante de consciência fonológica e parece ser dependente da aquisição da leitura e da escrita (CASTLES & COLTHEART, 2004)

Uma das discussões atuais diz respeito ao papel da consciência fonológica nas diferentes ortografias. Nas línguas em que as correspondências grafofonológicas são mais inconsistentes, a consciência fonológica parece exercer influência sobre um período longo na aquisição da linguagem escrita, no entanto, em línguas de ortografia transparente, onde a correspondência grafofonológica é mais consistente, as pesquisas têm demonstrado que a consciência fonológica tem uma contribuição mais efetiva, durante um curto período ao início da alfabetização (JONG & VAN DER LEIJ, 1999). Nas ortografias transparentes, em decorrência da consistência das regras ortográficas, o aprendiz pode servir-se de um mecanismo de autoaprendizagem para adquirir, com sucesso, a representação de palavras novas através da decodificação fonológica e, dessa forma, a consciência fonológica é um fator crítico durante esse período inicial (SHARE, 1995).

Diversos estudos apontam a consciência fonológica como uma contribuição fundamental para a aprendizagem da leitura, uma vez que favorece a compreensão da relação entre letra e som. A consciência fonológica está estreitamente relacionada à aprendizagem da linguagem escrita e tem sido apontada como o mais forte fator preditivo de sucesso ou de fracasso nessa aquisição (CARDOSO-MARTINS, 1994; CARDOSO-MARTINS & FRITH, 1999; CASTLES & COLTHEART, 2004).

A consciência sintática pode ser definida como uma habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças, sendo que sintaxe e articulação da linguagem humana estão diretamente relacionadas. Uma vez que a linguagem humana é constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras para organizá-las e fazer com que produzam enunciados que façam sentido. Conforme alertam Barrera e Maluf (2003), consciência sintática se relaciona tanto aos aspectos de decodificação quanto aos aspectos de compreensão em leitura e aumenta

drasticamente até a segunda série, sendo que se desenvolve de modo mais lento após essa fase.

Além da importância da consciência fonológica e da consciência sintática para o sucesso na alfabetização, destaca-se também a consciência morfológica. Consciência morfológica se refere à habilidade de refletir sobre as unidades de significado. As menores unidades de som que têm significado são denominadas morfemas. Conforme Marec Breton e Gombert (2004), para escrever combinam-se dois princípios: o fonográfico, que trata da correspondência entre os grafemas (ou letras) e os sons da fala, e o princípio semiográfico, que se refere aos significados representados pelos grafemas. A consciência morfológica está fortemente associada ao princípio semiográfico, uma vez que trata da habilidade da criança para entender palavras formadas a partir do acréscimo de sufixos ou prefixos a um radical (CALIATTO & MARTINELLI, 2008).

Admite-se uma forte relação entre os aspectos fonológicos e lexicais da linguagem oral e a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Tal relação deve ser vista como um alerta para a necessidade do desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas, que pode ser favorecido por meio de atividades pedagógicas envolvendo a conscientização de aspectos formais e estruturais da linguagem oral, tanto na pré-escola, quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BARRERA & MALUF, 2003).

Os principais modelos da aprendizagem da leitura (FRITH, 1985; SEYMOUR, 1999; SEIDENBERG & McCLELLAND, 1989) consideram como um dos seus aspectos principais a instalação dos procedimentos de reconhecimento das palavras escritas. Resultados demonstrados em diferentes experiências feitas por Colé, Marec-Breton, Royer e Gombert (2003) apontaram que a morfologia interfere no reconhecimento das palavras escritas, desde o primeiro ano de aprendizagem da leitura, na época em que as crianças ainda não dominam o código alfabético totalmente. Esses resultados sugerem não apenas que o leitor é sensível à estrutura morfológica das palavras que encontra, mas também que a consideração dessa mesma estrutura facilita o processamento (MAREC-BRETON & GOMBERT, 2004). Nos termos de Correa: “A sensibilidade à morfologia pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de decodificação bem como promover a compreensão leitora” (2009, p. 57).

Esses conhecimentos são importantes para subsidiar as práticas do professor nas séries iniciais no processo de alfabetização.

### **Pesquisas brasileiras na área da psicologia cognitiva da leitura**

No estudo de Maluf, Santos, Gallo-Penna e Siccherino (2009)<sup>9</sup> cujo objetivo foi identificar, descrever e analisar a produção brasileira sobre as relações entre as diferentes habilidades metalinguísticas e a aquisição da leitura e escrita, no período de 2003 a 2008, foi observado um contínuo aumento de publicações brasileiras sobre relações entre aprendizagem da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas.

As autoras pesquisaram dissertações e teses de programas de pós-graduação credenciados e artigos publicados em periódicos bem como consultaram os sítios de editoras a fim de localizar publicações recentes sobre o tema. Foram encontrados 97 trabalhos entre 2003 e 2008, sendo 50 teses e dissertações, 37 artigos e 10 livros.

Considerando-se que mais de uma habilidade metalinguística pode ser estudada na mesma pesquisa, identificou-se, nas 24 teses e 26 dissertações pesquisadas, que em 41 dos estudos havia evidências de relações entre consciência fonológica e desenvolvimento da escrita; quatro estudos tratavam da habilidade sintática; três da habilidade morfológica; um da habilidade semântica; um da habilidade metatextual; um da habilidade lexical e um referente à ortografia.

Nos periódicos foram localizados 37 artigos no período de 2003 a 2008, sendo a consciência fonológica a habilidade metalinguística mais estudada, presente em 25 dessas publicações. Foram encontrados cinco trabalhos sobre habilidade morfossintática; três sobre habilidade sintática e metatextual; um estudo sobre a habilidade morfológica. A ortografia foi estudada em 12 pesquisas.

A alta frequência de pesquisas sobre relações entre habilidade fonológica e aprendizagem da linguagem escrita corrobora resultados descritos na literatura internacional.

A consulta de livros permitiu encontrar 10 obras em que são abordadas questões acerca do desenvolvimento da linguagem oral e da escrita. Observou-se que nessas obras

---

<sup>9</sup> Este trabalho incorporou trabalho anterior de Maluf, Zanella & Pagnez, 2006

foram reunidos diversos estudos de pesquisadores e autores interessados em discutir as relações entre a metalinguagem e a alfabetização.

As autoras salientam que a maior parte das pesquisas na área concentra-se em crianças de desenvolvimento típico, o que aponta para a necessidade de aumento de trabalhos envolvendo crianças com deficiência ou outras desordens no desenvolvimento. Outro aspecto salientado pelas autoras é o aumento contínuo das pesquisas na área, o que revela o empenho dos pesquisadores em abordar essas questões em crianças falantes do português do Brasil.

Empreender novos estudos e buscar possíveis caminhos para viabilizar práticas efetivas que resultem na aprendizagem da escrita e leitura das crianças é um grande desafio para os profissionais da Psicologia e da Educação.

### **Uma pesquisa de tipo exploratório**

Partindo da consideração de que o enfoque metalinguístico da alfabetização, dominante nas políticas públicas de vários países, não está presente em grande parte das orientações curriculares das escolas brasileiras (BRASIL, 2003) bem como o fato de que numerosas pesquisas realizadas no Brasil sob o enfoque da metalinguagem possuem uma divulgação relativamente restrita à área acadêmica (MALUF *et al*, 2006; MALUF *et al*, 2009), decidiu-se fazer uma investigação exploratória com o objetivo de conhecer relatos de professoras alfabetizadoras sobre as práticas que consideram mais efetivas em suas experiências de ensinar a ler e a escrever. Um dos objetivos desta pesquisa é identificar em que medida as práticas relatadas mostram-se coerentes com o enfoque metalinguístico da aprendizagem da linguagem escrita.

Foram convidadas para uma entrevista 14 professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse grupo de professoras entrevistadas, 4 atuam na rede pública de ensino e 10 na rede privada. Todas relataram possuir uma experiência de mais de 10 anos de magistério nesses dois segmentos da Educação Básica, sendo que o menor tempo de experiência relatado na docência em salas de alfabetização foi de 5 anos. Com exceção de uma professora (graduada em Psicologia), todas as outras 13 professoras entrevistadas possuíam formação em Pedagogia. A faixa etária do grupo estava entre 30 e 60 anos de idade.

Cada entrevista teve início com a apresentação do entrevistador e dos objetivos da pesquisa. A questão central da entrevista foi: “*O que você faz efetivamente no seu trabalho como alfabetizadora que você acha que de fato ajuda as crianças a aprender a ler e a escrever, ou seja, que dá bom resultado?*”

Nos relatos das professoras entrevistadas podem ser destacadas atividades de sensibilização à linguagem escrita, atividades de avaliação da competência leitora e escritora do aluno e atividades voltadas especificamente para o ensino da leitura e da escrita.

Foram consideradas atividades de sensibilização aquelas que não estavam relacionadas diretamente ao ensino da leitura e da escrita, mas que favoreciam uma disposição dos alunos em relação ao texto escrito, ou seja, atividades que propiciavam a aproximação dos alunos com a linguagem escrita.

As atividades de avaliação visavam identificar as habilidades/conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita.

As atividades voltadas especificamente para o ensino da leitura e da escrita tinham como objetivo desvelar as regras do sistema alfabético de escrita. Essas atividades corresponderam a 70,6% das atividades relatadas pelas professoras entrevistadas, conforme demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição das atividades que efetivamente ajudam as crianças a lerem e a escreverem, segundo relato das professoras entrevistadas.

<b>ATIVIDADES RELATADAS</b>	<b>% DE CITAÇÕES</b>
<b>DE SENSIBILIZAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação de histórias pelo professor</li> <li>• Leitura de textos variados pelo professor</li> <li>• Rodas de leitura</li> <li>• Empréstimo de livros</li> <li>• Reconto de histórias pelos alunos</li> <li>• Pseudo leitura de parlendas e músicas memorizadas</li> <li>• Manipulação de diversos tipos de textos/portadores de textos</li> <li>• Construção coletiva de textos/histórias</li> <li>• Exposição dos alunos a textos escritos</li> </ul>	25%
<b>DE AVALIAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura semanal</li> <li>• Diagnóstico semanal</li> </ul>	2,2%
<b>ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino do alfabeto</li> <li>• Utilização de alfabeto móvel para formação de palavras e sílabas</li> <li>• Formação de palavras a partir de sílabas (recorte, fichas, lousa, caderno)</li> <li>• Formação de palavras a partir de modelos (nomes dos alunos / personagens de histórias)</li> <li>• Decomposição de palavras em sílabas (recorte, fichas, lousa, caderno)</li> <li>• Identificação de palavras que iniciam com a mesma letra</li> </ul>	70.6%

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das letras de uma palavra (recorte, lousa, caderno, fichas)</li> <li>• Identificação da quantidade de letras de uma palavra</li> <li>• Identificação de palavras que iniciam com a mesma sílaba</li> <li>• Identificação das sílabas que compõem uma palavra (recorte, lousa, fichas, caderno)</li> <li>• Identificação de rimas de palavras (oral, escrito)</li> <li>• Montagem de dicionário a partir das palavras estudadas</li> <li>• Associação de palavras escritas com o desenho</li> <li>• Montagem de frases a partir de fichas de palavras</li> <li>• Segmentação da frase em palavras</li> <li>• Reescrita coletiva de histórias, sendo o professor o escriba</li> <li>• Palavra-cruzada</li> <li>• Caça-palavras</li> <li>• Bingo</li> <li>• Jogo da Memória</li> </ul>	
--	--

**OBS:** As porcentagens foram calculadas a partir do total de atividades explicitadas e não a partir do número de professoras entrevistadas.

Uma análise mais detalhada das atividades voltadas ao ensino específico da leitura e escrita revelou que atividades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica dos sons da fala foram as mais citadas pelas professoras (82%), seguidas de atividades que estimulam a reflexão metalinguística lexical (9%) e sintática (9%), conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição das atividades voltadas especificamente para o ensino da leitura e escrita citadas pelas professoras entrevistadas.

<b>REFLEXÃO METALINGUÍSTICA ESTIMULADA</b>	<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>% DE CITAÇÕES</b>
<b>Consciência Fonológica</b>	Segmentação de palavras	82%
	Identificação de rimas	
<b>Consciência Lexical</b>	Identificação de palavras com função semântica	9%
	Identificação de palavras como unidades que se escrevem separadas	
<b>Consciência Sintática</b>	Reprodução de estruturas de frases e textos	9%
	Manipulação da estrutura gramatical das sentenças	

**OBS:** As porcentagens foram calculadas a partir do total de atividades explicitadas e não a partir do número de professoras entrevistadas.

Dentre as atividades específicas voltadas para o ensino da leitura e escrita relatadas pelas professoras, as atividades que envolvem a segmentação de palavras foram as mais destacadas. Essas atividades possibilitam à criança apropriar-se das regras de combinação do sistema alfabético.

Algumas estratégias utilizadas para trabalhar a segmentação de palavras, relatadas pelas professoras, foram:

- utilização de alfabeto móvel

*Às vezes coloco as crianças em dupla, dou uma figura para eles montarem, com o alfabeto móvel, a palavra. Faço intervenções, por exemplo, se a palavra é MACACO e a dupla montou ACO, vou falando: mas para fazer o MA, não é somente o A, tem uma letrinha antes. Ou, por exemplo, a palavra é JOANINHA, como é o JO do JOÃO? (Professora 2 – 1º ano – Rede privada)*

*Um exemplo, coloco o alfabeto móvel no chão e vou pedindo para cada criança pegar a letra que inicia a fruta e quando percebo que a sala está avançando, vou pedindo para pegar a sílaba (MA – de MAMÃO), mostrando que para formar uma palavra, precisamos juntar algumas letras. (Professora 4 – Ed. Infantil – Rede privada)*

- utilização de pastas com sílabas

*Trabalho com uma pastinha com as sílabas, material silábico, com as sílabas simples e compostas, que utilizo como material de apoio e dá resultado. [...] Começo com as vogais. É um material ilustrado. Lemos toda a pasta. A primeira parte da pasta é da letra B até a L. [...] Trabalho toda a primeira parte, depois vou para a segunda parte da pastinha, que vai da letra M até a Z. Depois as sílabas compostas. É um material de consulta. (Professora 8 – 3º ano PIC – Rede pública)*

- utilização de “caixa mágica”

*Falamos para as crianças que tem uma Fada das Letras que traz uma caixa mágica com uma palavrinha, mas fazemos uma lista das palavras que elas acham que vai aparecer. Falo que a letra vai ser ç, por exemplo, e quando a Fada chega e abre a caixa mágica, sai uma palavra e assim trabalho com as letras da palavra. Sempre trabalho juntando as letras da palavra da caixa mágica com as vogais. Por exemplo: CABANA. Junto com eles: C + A = CA; C + O = CO; C + U = CU, e assim faço com o B e com o N. E vamos encontrando palavras com CA, com CO e com CU, com BA, BE, Bi, BO, BU. (Professora 12 – 1º ano – Rede privada)*

- utilização de recorte e colagem

*Se estamos trabalhando com frutas, peço para eles recortarem da revista uma fruta e depois recortar uma palavra que comece com a mesma letra da fruta escolhida. (Professora 4 – Ed. Infantil – Rede privada)*

- utilização de jogos com palavras: bingo, cruzadinhas, caça-palavras, jogo da memória

*Faço atividades como palavra-cruzada, caça-palavras, atividades colocando figuras iniciadas com a letra estudada, por exemplo, o desenho do bolo e embaixo tem BO\_\_ para completar a escrita, e depois o desenho da boneca e BO\_\_\_, assim possibilita à criança associar o fonema com o grafema. (Professora 3, 1º ano – Rede privada)*

### **Considerações finais**

A presente pesquisa, de tipo exploratório, teve como objetivo conhecer as práticas de ensino da linguagem escrita que professoras alfabetizadoras consideraram como geradoras de bons resultados na aprendizagem e em que medida as práticas relatadas por essas professoras são consistentes com o enfoque metalinguístico da alfabetização.

Ao responderem à questão “*O que você faz no seu trabalho como alfabetizadora que efetivamente ajuda as crianças a aprender a ler e a escrever?*”, as professoras destacaram em seus relatos atividades de sensibilização à linguagem escrita, atividades de avaliação da competência leitora e escritora do aluno e atividades voltadas especificamente para o ensino da leitura e da escrita.

O estudo mostrou que atividades de tipo metalinguístico, voltadas para a consciência fonológica, lexical e sintática foram relatadas, o que permitiu concluir que essas professoras, de acordo com o relatado, não se limitam a trabalhar apenas os aspectos mais gerais da leitura e escrita, que focalizam os objetivos de compreensão e expressão linguística. Ao contrário, trabalham também as habilidades específicas, que incluem a necessidade de aprender e automatizar com a ajuda da memória, a base alfabética sobre a qual repousa o sistema de escrita em português.

Dessa forma, observou-se no relato das professoras a preocupação de se trabalhar atividades que possibilitem ao aluno a apreensão do sistema gráfico de escrita e das regras de combinação do sistema alfabético. Ou seja, os relatos das professoras apontaram em suas práticas a realização de atividades sistematizadas cujo objetivo era o de ensinar aos alunos a fazer a decodificação fonológica dos sinais gráficos da escrita, isto é, converter sons em letras para escrever e letras em sons para ler.

Esses resultados preliminares recomendam fortemente pesquisas mais sistemáticas que permitam colocar à prova as hipóteses aqui formuladas, e que aprofundem no conhecimento das práticas mais efetivas para o favorecimento da aprendizagem da leitura e da escrita, tanto em crianças quanto em adultos.

### **REFERÊNCIAS**

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.3, n. 16, 2003. p. 491-502

BERTELSON, P.; GELDER, B. The emergence of phonological awareness: comparative approaches. In: Mattingly, I. G.; Studdert-Kennedy, M. *Modularity and motor theory of speech perception*: Proceedings of a conference to honor Alvin M. Liberman. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 393-412.

BRASIL. *Alfabetização infantil: os novos caminhos*. Brasília-DF, 2003.

CALIATTO, S.; MARTINELLI, S. D. Avaliação da escrita em jovens e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, vol.89, n. 222, p. 273-294, 2008.

CAPOVILLA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de Leitura e escrita: Como identificar prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C. Rhyme Perception: Global or Analytical?. *Journal of experimental child psychology*, n.57, p. 26-41, 1994.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 1, p. 209-224, 1999.

CARDOSO-MARTINS, C.; PENNINGTON, B. F. Qual é a contribuição da nomeação rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidências de crianças e adolescentes sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 2, p. 387-397, 2001.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, v. 91, p. 77-111, 2004.

CAVALCANTE JÚNIOR, F. Ler e escrever podem custar um mundo: uma década de investimentos para superação da pobreza de letramentos. *Mal-Estar e Subjetividade*. v.1, n.1, p. 45-71, 2005.

COLÉ, P.; MAREC-BRETON, N. ; ROYER, C.; GOMBERT, J. E. Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 213, p. 57-60, 2003.

COLÉ, P., Royer, C., Hilton, H., Marec-Breton, N., & Gombert, J.-E. (sous presse). Morphology in reading acquisition and dyslexia. In: J.P. Jaffré & M. Fayol & J. C. Pellat (Eds.), *The semiography of writing*: Kluwer Academic Publishers.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 3*, 2009. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade> > Acesso em 26 de junho de 2009.

COOK-GUMPEZ, J. Introdução: a construção social da alfabetização. In: J. Cook-Gumpez (org). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORREA, J. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: Mota, M. (org). *Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 55-76.

FERRAND, L.; AYORA, P. *Psychologie cognitive de la lecture: reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*, Bruxelles: De Boeck, 2009.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, M.; Marshall, K.; Coltheart, M. (orgs.). *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum, 1985. p. 301-330.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educada. *Cadernos CENPEC*, p. 133-139, 2006.

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf, *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD - Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/condiçãoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/indicais2009.pdf>> Acesso em 20 de novembro de 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *IDEB 2007*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado\\_ideb2007.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado_ideb2007.pdf)> Acesso em novembro de 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Prova Brasil e Saeb, 2007*. Disponível em <[http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=82&Itemid=99](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=99)> Acesso em novembro de 2009.

JONG, P. F.; VAN DER LEIJ, A. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of educational psychology*, n. 91, p. 450-476, 1999.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

MALUF, M. R.; SANTOS, M. J., GALLO-PENNA, E.; SICCHERINO, L. A. F. *Alfabetização e metalinguagem: estudos brasileiros no período de 2003 a 2008*. Relatório de Pesquisa, PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, 2009.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, n. 24, p. 67-92, 2006.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (org). *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 105-121.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Combater as alterações climáticas: Solidariedade humana num mundo dividido*. Relatório de Desenvolvimento Humano, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2007/2008.

SEIDENBERG, M. S.; McCLELLAND, J. L. A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 4, 1989, p. 523-68.

SEYMOUR, P. H. K. Developmental dyslexia. In: EYSENCK, M. W. (org). *Cognitive psychology: An international review*. London: John Wiley, 1990. p. 136-196.

SHARE, D. Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 1995, p. 151-218.

**Tabela 1** – Distribuição das atividades que efetivamente ajudam as crianças a lerem e escreverem, segundo relato das professoras entrevistadas

<b>ATIVIDADES RELATADAS</b>	<b>% DE CITAÇÕES</b>
<b>DE SENSIBILIZAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação de histórias pelo professor</li> <li>• Leitura de textos variados pelo professor</li> <li>• Rodas de leitura</li> <li>• Empréstimo de livros</li> <li>• Reconto de histórias pelos alunos</li> <li>• Pseudo leitura de parlendas e músicas memorizadas</li> <li>• Manipulação de diversos tipos de textos/portadores de textos</li> <li>• Construção coletiva de textos/histórias</li> <li>• Exposição dos alunos a textos escritos</li> </ul>	25%
<b>DE AVALIAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura semanal</li> <li>• Diagnóstico semanal</li> </ul>	2,2%
<b>ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino do alfabeto</li> <li>• Utilização de alfabeto móvel para formação de palavras e sílabas</li> <li>• Formação de palavras a partir de sílabas (recorte, fichas, lousa, caderno)</li> <li>• Formação de palavras a partir de modelos (nomes dos alunos / personagens de histórias)</li> <li>• Decomposição de palavras em sílabas (recorte, fichas, lousa, caderno)</li> <li>• Identificação de palavras que iniciam com a mesma letra</li> <li>• Identificação das letras de uma palavra (recorte, lousa, caderno, fichas)</li> <li>• Identificação da quantidade de letras de uma palavra</li> <li>• Identificação de palavras que iniciam com a mesma sílaba</li> <li>• Identificação das sílabas que compõem uma palavra (recorte, lousa, fichas, caderno)</li> <li>• Identificação de rimas de palavras (oral, escrito)</li> <li>• Montagem de dicionário a partir das palavras estudadas</li> <li>• Associação de palavras escritas com o desenho</li> <li>• Montagem de frases a partir de fichas de palavras</li> <li>• Segmentação da frase em palavras</li> <li>• Reescrita coletiva de histórias, sendo o professor o escriba</li> <li>• Palavra-cruzada</li> <li>• Caça-palavras</li> <li>• Bingo</li> <li>• Jogo da Memória</li> </ul>	70.6%

OBS: As porcentagens foram calculadas a partir do total de atividades explicitadas e não a partir do número de professoras entrevistadas.

**Tabela 2** – Distribuição das atividades voltadas especificamente para o ensino da leitura e escrita citadas pelas professoras entrevistadas

<b>REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA ESTIMULADA</b>	<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>% DE CITAÇÕES</b>
<b>Consciência Fonológica</b>	Segmentação de palavras	82%
	Identificação de rimas	
<b>Consciência Lexical</b>	Identificação de palavras com função semântica	9%
	Identificação de palavras como unidades que se escrevem separadas	
<b>Consciência Sintática</b>	Reprodução de estruturas de frases e textos	9%
	Manipulação da estrutura gramatical das sentenças	

OBS: As porcentagens foram calculadas a partir do total de atividades explicitadas e não a partir do número de professoras entrevistadas.