



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

## ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: IMPLICAÇÕES NA ESCRITA.<sup>1</sup>

Maria Inês Batista Campos\*  
Jéssica Mota Pinheiro\*\*  
Walquiria Carneiro Silva Benício\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo descrever algumas dificuldades apresentadas pelos alunos em grafar palavras com irregularidades ortográficas tais como “apressado”, “repensar” e “pensativo”, isto é, com semelhanças de sons entre “s” e “ss”. A partir de uma atividade com formação de palavras cognatas, os alunos não identificavam a diferença dessas palavras nem estabeleciam a relação grafema/fonema. Fundamentamos este trabalho nos conceitos de alfabetização, letramento e consciência fonológica segundo Soares (2004), Kleiman (1995) e Bortoni-Ricardo & Machado (2013), a fim de compreender e solucionar os desvios ortográficos presentes na produção escrita realizada. No processo de alfabetização e letramento, diagnosticamos uma lacuna na aprendizagem referente à consciência fonológica e ainda, a ausência de vocábulos no repertório lexical dos educandos. Os dados observados demonstraram que os alunos de 6º ano ainda não superaram tais dificuldades ortográficas.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização; letramento; consciência fonológica.

**ABSTRACT:** This paper aims to describe students' difficulties in writing words as a consequence of orthographic irregularities of our language, such as “hasty”, “rethink” and “thoughtful”, because these words have similar sounds between “s” and “ss”. Performing a formation of cognate words activity, students couldn't identify that cognate words have the same appearance and related to difficulty in associating a letter to different sounds, in other words, the relationship between graphemes and phonemes. Therefore, we looked for some theorists as Soares (2004), Kleiman (1995), Bortoni-Ricardo & Machado (2013) relating to concepts of initial reading instruction, literacy and phonological awareness in order to understand and solve students' misspellings. In initial reading instruction process of these students there is a gap in their learning related to phonological awareness, or a possibility these words do not belong to lexical repertoire students'.

**KEYWORDS:** Initial Reading Instruction; Literacy; Phonological Awareness.

---

<sup>1</sup> Texto Aprovado em 30-04-2015

\*Doutora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa-USP; Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras-Universidade de São Paulo/USP; maricamp@usp.br

\*\*Mestranda do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil, bolsista Capes; [jessicapinheiro@usp.br](mailto:jessicapinheiro@usp.br)

\*\*\*Mestranda do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil, bolsista Capes; [walquiria.silva@usp.br](mailto:walquiria.silva@usp.br)



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, o objetivo é relatar a experiência com uma turma de 6º ano na aula de língua portuguesa na escola municipal “Matteo Bei”, situada no bairro Parque São Vicente, na cidade de São Vicente, em São Paulo. Considerada uma das mais tradicionais da região, com mais de 60 anos de fundação, com área ampla, prédio de três andares, atende turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, no período matutino e vespertino.

Escolhemos os alunos do 6º ano H, com aproximadamente 40 alunos que se encontram em diferentes níveis de letramento. As dificuldades observadas foram mapeadas em três grupos: problemas envolvendo organização espacial do texto no papel, estrutura de frases e parágrafos e questões relativas a sintagmas nominais. Há um pequeno grupo de alunos que consegue produzir textos com coerência e coesão, e realiza a proposta narrativa.

Diante dessa diversidade de níveis de letramento dentro de uma mesma turma, identificamos no decorrer das aulas, que os alunos escreviam uma mesma palavra com diferentes grafias ou palavras de uso recorrentes no cotidiano apresentavam desvios ortográficos. Por esse motivo, decidimos verificar os possíveis problemas e entender a razão desses procedimentos linguísticos.

Exemplificamos em uma aula cuja temática tinha como foco o seguinte tema: palavras cognatas. Realizando uma atividade lúdica em grupo, dois alunos demonstraram dificuldade em associar a relação grafema/fonema de algumas palavras, em que uma letra pode ser representada por diferentes sons.

A partir do problema detectado, buscamos aporte teórico nas ideias defendidas por Soares (2004) e Kleiman (1995) sobre os conceitos de alfabetização e letramento, pois é importante que o aluno seja alfabetizado e que esse letramento seja absorvido gradualmente, ao longo de sua vida. Provavelmente não ocorreu com alguns alunos do 6º ano H, uma vez que desconheciam ou confundiam a grafia de palavras que talvez não pertencessem ao seu repertório lexical. No conceito de consciência fonológica, abordado, dentre outros autores, por Bortoni-Ricardo e Machado (2013), encontramos a razão pela qual alguns alunos confundiam os sons de algumas letras inseridas em determinadas palavras.



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

Por fim, faremos uma análise associando as teorias apresentadas com o registro da aula, compreendendo as falas dos alunos e suas atitudes com o intuito de sanar a dificuldade não apenas desta turma, já que este problema é bem corriqueiro no ensino fundamental II.

## **DIALOGANDO COM A TEORIA**

### **ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO**

A sociedade contemporânea está cada vez mais imersa na cultura escrita. Por essa razão, muito antes do processo de alfabetização, a criança já está em contato com o universo letrado por meio de imagens, gestos, embalagens de produtos etc. Dessa maneira, para atender as demandas sociais presentes em nosso cotidiano, é preciso ir além da mera decodificação de sons e letras e é nesse contexto que, em meados de 1980, surge o termo letramento. Tal conceito é definido por Magda Soares como “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (SOARES, 2004, p.6). Além disso, atualmente não nos referimos apenas a uma modalidade de letramento, e sim, várias, ou seja, múltiplos letramentos.

Dessa forma, concordamos com Bortoni-Ricardo, Castanheira e Machado quando afirmam que: “Ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades” (BORTONI-RICARDO, CASTANHEIRA & MACHADO, 2010, p.52). Ou ainda, segundo Bortone e Martins: “entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita” (BORTONE E MARTINS, 2008, p.9). Essas práticas de letramento têm importância fundamental na vida em uma sociedade que caminha, cada vez mais, para os rumos da cultura escrita em que os textos circulam em diferentes suportes.

Os termos alfabetização e letramento são comumente associados nos textos teóricos a fim de se obter um contraponto entre os dois. No entanto, algumas interpretações equivocadas confundem e mesclam os dois fenômenos distintos, porém, interdependentes.



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

De fato, a alfabetização é a etapa da aprendizagem em que o indivíduo adquire a capacidade de (de)codificar o sistema convencional de escrita alfabética e, por isso podemos afirmar que nem todos os indivíduos que dela se apropriam, exercem as práticas sociais de leitura e escrita nas diferentes situações em seu cotidiano. Em contrapartida, há casos em que pessoas não-alfabetizadas conhecem e se utilizam de práticas letradas (ainda que de forma rudimentar) em sua comunidade e, por isso, podem ser consideradas letradas. Em resumo: nem todo indivíduo alfabetizado é letrado e vice-versa.

Além disso, podemos situar o domínio das práticas de letramento em diferentes níveis. Na escola, o ler e escrever são habilidades que devem ser ampliadas progressivamente ao longo dos anos de escolaridade, uma vez que, ao término do ensino fundamental, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, o aluno deve ser capaz de:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p.32)

No entanto, Kleiman (1995) aponta que apesar de a escola constituir a principal agência de letramento, ela não se ocupa com o letramento e as práticas sociais, mas sim, com o letramento formal, ou seja, a aquisição do código. “Desse modo, outras orientações de letramento tendem a ficar a cargo de instituições como a família ou o meio profissional, por exemplo” (LOURENÇO *et alii*, 2012, p. 215).

O advento das teorias construtivistas e, sobretudo da perspectiva psicolinguística defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe inúmeras mudanças no campo de estudos da alfabetização, mas por outro lado gerou críticas pelo fato de deixar a questão ortográfica em segundo plano nesse processo. Assim, é plausível a posição defendida por Soares:

dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística - fonética e fonológica (SOARES, 2004, p.11)



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

A autora continua, afirmando que se popularizou uma falsa ideia de que tais concepções eram incompatíveis com os “métodos de alfabetização” e que esses passaram a ser concebidos como “tradicionais”. Ou ainda que apenas o contato com o material textual da cultura escrita é capaz de alfabetizar um aluno. Não nos interessa nesse artigo julgar os prós e contras das concepções e práticas, mas sim, reafirmar que alfabetização e letramento são fenômenos indissociáveis e que a presença de um contexto de letramento é fundamental para o sucesso na alfabetização.

A seguir, trataremos de um conceito fundamental para os processos de alfabetização e letramento: a consciência fonológica.

## **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Entende-se que a consciência fonológica é: “A consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (GOLDFELD, 2003, p.71); “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra são constituídas de um ou mais fonemas” (BORTONI-RICARDO *ET ALII*, 2010, p. 187); ou ainda, “o processo onde a criança toma consciência dos sons que compõem a fala” (STAMPA, 2009, p.14). A partir dessa concepção, entendemos que a consciência fonológica se refere à capacidade metalinguística que permite analisar e refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, tendo como premissa a compreensão do princípio alfabético de escrita. Em consonância com essa ideia, Ferreiro (2010) destaca que “não é possível em um sistema alfabético de escrita, conceber que o aluno aprenda a ler e escrever sem compreender como funciona o princípio alfabético”.

Sabe-se que a consciência fonológica quando bem desenvolvida por meio de práticas significativas no espaço alfabetizador produz nos alunos habilidades de escrita e leitura satisfatórias de acordo com a sua faixa etária. O que não pode ocorrer é a transferência dessa atribuição do professor, exclusivamente, à equipe multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.). Segundo Bortoni-Ricardo e Machado:

[...] grande contingente de alunos encaminhados para atendimentos especializados, devido a dificuldades naturais de aprendizagem que poderiam ser sanadas se o ambiente alfabetizador recorresse a estratégias que favorecessem a consciência fonológica” (BORTONI-RICARDO E MACHADO 2013, p. 32).



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

Essas estratégias diferenciadas precisam fazer parte da prática do professor e, mais do que isso, ele necessita compreendê-las para assim atingir o foco: aprendizagem com êxito de seu aluno. Sobre isso, Salete Castanheira e Veruska Machado, afirmam:

Esta aprendizagem não será construída por meio dos tradicionais métodos e processos de alfabetização concebidos numa abordagem mecanicista. Ao contrário, trata-se de compreender que existem estratégias adequadas para o processamento da aprendizagem da consciência fonológica, que favorecerão o alfabetizando a construir o princípio alfabético e que, uma vez entendida a natureza desse sistema, o aluno avançará de forma confiante e reflexiva no seu processo de alfabetização (CASTANHEIRA; MACHADO, 2011, p.3)

Percebe-se que quando não há um estudo aprofundado com os alunos por meio de atividades diferenciadas que desenvolvam a consciência fonológica no período de alfabetização, esses discentes chegam ao ensino fundamental II, mais especificamente no 6º ano, com grandes dificuldades de leitura e escrita. Isso é comprovado em pesquisas desenvolvidas por Adams *et alii* “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler” (ADAMS *ET ALII*, 2006, p. 33). Devido a essa lacuna no processo de alfabetização, alguns desvios de aprendizagem podem aparecer “passando, então, a merecer a atenção de especialistas por terem-se tornado crônicos” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 33). Nota-se, pois, que uma falha no processo de alfabetização pode acarretar em sequelas na aprendizagem do aluno para a vida toda. Assim, o professor precisa traçar estratégias que combinem, nas atividades de sala de aula, o domínio da decodificação com o trabalho de construção de significado (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2007). Em suma, as atividades diferenciadas sobre a consciência fonológica são um instrumento eficaz para o êxito na alfabetização.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para sanar esta dificuldade de aprendizagem, faz-se necessário, primeiramente, observar os alunos e a maneira como eles apreendem certo conceito ou como solucionam um exercício, por exemplo. Por isso, entendemos que antes de ajudá-los, precisamos conhecer a dificuldade, criar possíveis hipóteses e tentar encontrar soluções acessíveis ao contexto da sala





EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

de aula em estudo, pois geralmente o que se nota, são professores reclamando incessantemente da escrita de seus alunos, no entanto, pouco fazem para reverter esse quadro. Sobre isso Melo, Morais e Silva, explicam que: “(...) para melhor planejarmos o ensino, de modo a nos queixarmos menos dos alunos e ajudá-los a vir a escrever com menos erros, precisamos compreender como funciona a ortografia do português” (MELO, MORAIS E SILVA, 2007, p. 18).

Observando a escrita dos alunos, percebemos que muitas vezes, escreviam a mesma palavra de diferentes formas ou não percebiam que palavras da mesma raiz, como por exemplo, *pensar* e *pensamento* também são escritas com a mesma letra, nesse caso, *s*.

Apresentamos a seguir a descrição de um pequeno trecho da aula, ministrada em agosto de 2013:

#### *Protocolo*

Começamos a aula escrevendo na lousa uma sequência de palavras cognatas: *bela*, *beleza*, *embelezar* *belíssima* e *belamente*. Em seguida, perguntamos:

(P: professora; A: fala individual do aluno)

1. (P) - *O que há em comum entre essas cinco palavras?*
2. (A) - *A letra B!*
3. (A) - *B – L – E*
4. (A) - *Tem a ver com beleza.*

#### **ETAPAS DE ANÁLISE**

O terceiro aluno conseguiu perceber a relação de significado entre as palavras cognatas. Em seguida, pedimos que formassem grupos com três alunos e entregamos um envelope contendo algumas palavras para cada trio. Continuamos a aula dizendo que, naquele grupo de palavras que haviam recebido, havia uma intrusa, ou seja, que não tinha a mesma raiz das demais. Os alunos identificaram prontamente qual delas não fazia parte daquele grupo e a partir daí, encaminhamos a discussão para que percebessem a semelhança na aparência dos vocábulos cognatos. Em seguida, apresentamos uma folha com três atividades:



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

na primeira, tinham que encontrar a palavra intrusa; na segunda, sublinhar o radical e na terceira, formar novas palavras a partir do radical apresentado.

O primeiro problema encontrado foi que, ao término da atividade, notamos que um dos grupos não havia compreendido o último exercício, pois o radical era –*frut*. A partir dele, deveriam formar palavras como: *fruteira* ou *fruta*. No entanto, responderam *maçã*, *pera*, *uva*. Após verificar a atividade do grupo, explicamos novamente que as palavras cognatas tinham a aparência como uma característica em comum.

Na segunda parte da aula, solicitamos que escrevessem no caderno as seguintes palavras: *apressado*, *pensativo*, *processo*, *decisão*, *procedimento*, *repensar*, *pressa*, *proceder*, *processamento* e *decisivo*. Caminhamos pela sala, entre os grupos, observando como os alunos haviam escrito os termos listados.

O segundo problema foi observado quando verificamos que um aluno escreveu *apresado*, *pençativo* e *repença*. Perguntamos por que havia escrito *apressado* com apenas um “s” e ele respondeu que *pressa* tinha o som de “z”. Continuamos questionando por que grafou *pensativo* e *repensar* com “ç” e, novamente, ele respondeu “*por causa do som, professora*”. Na fala do aluno, havia uma associação entre grafema/fonema. Como já analisado, provavelmente no período em que o discente foi alfabetizado ficou uma lacuna no desenvolvimento da consciência fonológica, pois “a consciência fonológica é um recurso metalinguístico que deve anteceder a compreensão do princípio alfabético de escrita, beneficiando essa apropriação” (BORTONI-RICARDO E MACHADO, 2013, p. 33). Sabendo a causa do problema, faz-se necessário entendê-lo e nesse caso há uma correspondência equivocada entre letra-som do português, que conforme Melo, Morais e Silva, o aluno transgrediu as “regras de ortografia”, se os considerarmos aprendizes principiantes” (MELO, MORAIS E SILVA, 2007, p. 20), apesar de ser considerada irregular devido a mesma letra “s” possuir diferentes sons.

Posteriormente, pedimos que as agrupassem em cognatos. Explicamos, destacando os radicais, que conhecer a “família” das palavras, nos ajuda a grafá-las corretamente, porque a ortografia do radical se mantém na família de cognatos. A hipótese levantada no primeiro problema observado, é que alguns alunos não compreenderam que as palavras cognatas tinham a aparência como uma característica em comum. Quanto ao segundo





EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

problema, o erro do aluno foi decorrente de uma relação não estável da escrita, em que uma letra pode ser representada por diferentes sons.

Nesse caso, devemos considerar que a ortografia é uma convenção social necessária e que tem como intuito uniformizar a escrita das palavras. Além disso, é composta por aspectos regulares, ou seja, fatos linguísticos que são marcados por regras que precisam ser entendidas e apreendidas. Mas há os aspectos irregulares, em que a única alternativa é a memorização da grafia da palavra (MELO, MORAIS e SILVA, 2007, p.19). Tais irregularidades “(...) foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada ‘tradição de uso’ se tornou convencional” (Ibidem, p.24). Isso explica a dificuldade do aluno em grafar corretamente as palavras como *apressado*, *pensativo* e *repensar* (que têm a mesma raiz de *pensativo*), uma vez que para representar o som /s/, ele precisa mobilizar seus conhecimentos para refletir e escolher dentre as letras: S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e SÇ. No caso da escrita da palavra “*repença*”, nota-se ainda ausência da letra R, marcando o infinitivo da forma verbal, exemplo de regularidade morfossintática. Esse desvio pode ser explicado pelo fato da letra R não ser pronunciada, isto é, ocorre a interferência da fala na escrita.

A partir da análise da produção de texto e dos cadernos dos alunos, observamos que ainda não superaram tais dificuldades ortográficas, no entanto, a variação da grafia de uma mesma palavra revela a construção da consciência de que um som pode ser representado por diferentes letras.

Tais erros ortográficos não são aleatórios, pois a maioria deles muito tem a ver com as características próprias da norma ortográfica de nosso idioma. A escrita dos alunos sinaliza para o professor de português as estratégias usadas para escrever as palavras e o mais importante: fornece material para o diagnóstico e intervenções didáticas com o foco nessas dificuldades. Por fim, para que os alunos internalizem a norma ortográfica, é necessário que o professor conduza-os à reflexão sobre essa especificidade da língua, “planejando as atividades de sala de aula com base no que eles já sabem e no que ainda precisam saber” (Ibidem, p. 46).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

Alfabetização e letramento são fenômenos distintos e simultaneamente indissociáveis, visto que a decodificação não é suficiente em termos de ações discursivas em contextos de interação verbal, como também as práticas sociais, em si, não garantem o domínio do código.

Os estudos mais recentes têm apontado a importância das práticas de letramento(s) durante o processo de alfabetização a fim de obter sucesso na aprendizagem. Essas práticas só são possíveis nos usos reais e concretos da língua, em situações efetivas de comunicação, quando, de acordo com Kleiman (2007) o aluno sabe e tem consciência de que gênero vai utilizar, levando em consideração o interlocutor e o contexto da interação. Ainda de acordo com a autora, o letramento do aluno deve ser o principal objetivo da ação pedagógica do professor, que deve sempre ser encaminhado em um movimento da prática para o conteúdo.

Durante a alfabetização e o letramento, o trabalho com a consciência fonológica deve fazer parte do processo, pois sabemos de sua importância para suavizar ou solucionar problemas na alfabetização escolar. Para ser realizado com êxito, faz-se necessário desenvolvê-lo antes mesmo do contato com o alfabeto escrito, e posteriormente em momentos propícios que indiquem essa necessidade do aluno. Bortoni-Ricardo & Machado explicam essa importância, ressaltando que “(...) o professor deve estar preparado para aproveitar todas as demandas de seus alunos para realizar o trabalho de alfabetização linguística” (BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 43). A realização de estratégias diferenciadas em momentos certos que abordem a consciência fonológica evitam a defasagem na aprendizagem escritora e leitora de alunos inseridos no ensino fundamental II.

O suporte teórico estudado neste artigo foi relevante para compreender o problema apresentado por alguns alunos na aula descrita e a partir disso tentar sanar as dificuldades apresentadas, uma vez que o enfrentamento e o entendimento do problema precisam ser realizados pelo docente, independente do grau de letramento e ano de escolaridade em que se encontram. É dever do professor garantir o acesso à alfabetização e aos múltiplos letramentos, uma vez que são condições básicas para o pleno exercício da cidadania.



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

## Referências

ADAMS, M. J. *et alii*. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CASTANHEIRA, Salete Flores; MACHADO, Veruska Ribeiro. *A formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental II*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 5ª Ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CASTANHEIRA, Salete Flôres; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Consciência Fonológica e formação de professores*. 2011. Disponível em: <<http://www.cpgls.ucg.br/6mostra/artigos/LINGUISTICA/SALETE%20FL%C3%94RES%20CASTANHEIRA%20E%20LILIANE%20CARVALHO%20DOS%20SANTOS%20E%20VERUSKA%20RIBEIRO%20MACHADO.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLDFELD, Márcia. *Fundamentos da fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.



EDIÇÃO Nº 08 JUNHO DE 2015  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/04/2015  
ARTIGO APROVADO ATÉ 30/05/2015

\_\_\_\_\_. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf)>. Acesso em 8. jan. 2013.

LOURENÇO, Gabriele Costa *et alii*. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: BRAVIN, Angela Marina; PALOMANES, Roza. *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012. pp.211-239.

MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da (orgs.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: MEC/CEEL/Autêntica, 2007

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.25, Abril. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06. jan. 2014.

STAMPA, Mariangela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.