

# A Aprendizagem da Leitura e da Escrita num Grupo da 1.<sup>a</sup> Fase com Dificuldades de Aprendizagem: Projecto de Intervenção (\*)

RESSUREIÇÃO MONJE DA SILVA (\*\*)

## 1. INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho de investigação/intervenção, teve como objectivo o estudo evolutivo dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, num grupo de crianças com grandes dificuldades de aprendizagem.

Partiu-se das concepções mais actuais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente, dos estudos realizados no âmbito das teorias da aprendizagem e da psicologia genética.

Em conformidade com as primeiras teorias, Downing (1984) partindo das investigações realizadas por Fitts e Posner (1967) sobre a aprendizagem das habilidades em geral, verificou que, a leitura, tal como qualquer habilidade, contempla três fases distintas:

1. **Fase cognitiva** — Em que a criança procura construir uma representação global da tarefa, através da tomada de consciência das funções da língua escrita, bem como, das características da linguagem falada, que são representadas por símbolos gráficos.

2. **Fase de domínio** — Em que a criança

procura, através do treino, o aperfeiçoamento das operações exigidas pela tarefa.

3. **Fase de automatização** — Quando a criança está em condições de praticar a tarefa sem esforço, automaticamente, quase sem pensar, até que se lhe depare uma situação imprevista que requeira novamente a sua atenção e a torne consciente das suas acções. isto significa, que terá que passar necessariamente pelas três fases anteriores, sempre que é confrontada com uma situação desconhecida.

Para Downing, a fase cognitiva é a fase crucial neste processo e pressupõe que a criança adquira uma boa compreensão da tarefa, como condição a uma aprendizagem eficaz. Assim, a criança passa de uma fase de relativa confusão quanto às funções e à natureza organizativa do sistema de escrita, para uma compreensão clara daquelas situações, indispensáveis à sua aprendizagem. Downing chamou-lhe a teoria da «clareza cognitiva».

As teorias desenvolvimentalistas, em particular a psicologia genética, constituíram um marco de referência na construção de uma concepção de aprendizagem, entendida como um processo de obtenção de conhecimento, através da actividade do próprio sujeito. Nesta

(\*) Comunicação apresentada no VI Colóquio «Psicologia e Educação», ISPA, Outubro de 1991.

(\*\*) Psicóloga.

perspectiva a criança é um ser activo, ávido de curiosidade, que se interroga, que coloca questões, que levanta hipóteses a propósito dos objectos, das pessoas e das situações, com que é confrontada. Assim, torna-se legítimo esperar, que a criança no seu contacto diário com a escrita em diferentes contextos e situações, comece a reflectir sobre aquele tipo de marcas, faça suposições e construa hipóteses sobre o seu significado e funcionamento.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança reflecte, não só sobre a escrita, mas também sobre a própria fala, construindo progressivamente sobre ela, um corpo, de conhecimentos, que é definido por muitos autores como «consciência metalinguística». Foram realizados estudos que demonstram a existência de uma influência recíproca entre as conceptualizações que a criança faz sobre a escrita e o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Das investigações realizadas neste âmbito, destacam-se as de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que exploram aspectos diversificados do comportamento da criança, incluindo a expressão oral. Estes estudos concluíram que, antes propriamente de iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita, as crianças já possuem conhecimentos importantes dos processos aí implicados.

Concluíram ainda, que existem níveis de evolução na aprendizagem da leitura e da escrita, que vão desde «as formas iniciais de conhecimento da língua», até à compreensão e domínio do seu funcionamento.

Nesta perspectiva, as conceptualizações que as crianças constroem sobre o sistema de escrita, evoluem naturalmente desde uma fase de indiferenciação entre texto e imagem, até à compreensão de que a escrita reenvia para o enunciado oral. A criança começa a pensar o texto como um sistema autónomo, relativamente à imagem e compreende que existe uma relação directa entre a linguagem e escrita.

## 2. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

O estudo incidiu num grupo de quatro crianças com dificuldades de aprendizagem. Três delas frequentavam a escola há dois anos, e uma, há três, no entanto, todas estavam a

desenvolver o currículo do 1º ano da 1ª fase. De acordo com a escala de Warner, pertenciam a estratos socio-económicos baixos. Os ambientes familiares eram deficitários e assentavam numa grande instabilidade relacional.

Tendo em conta as características destes alunos, e tomando como referência as perspectivas teóricas já referidas, propus-me desenvolver um projecto de investigação/ intervenção, com o objectivo de estudar a evolução dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, neste grupo.

Para poder delinear esse projecto, tornava-se importante:

- a) Compreender quais as conceptualizações de cada uma destas crianças, perante situações de leitura e escrita.
- b) Conhecer a funcionalidade que a escrita tinha para cada uma delas, e os contextos em que lhe era mais familiar.
- c) Saber qual o conhecimento de cada uma das crianças tinha sobre o código escrito e sobre a linguagem técnica utilizada.

### 1.1. Metodologia

Para definir o perfil de desenvolvimento de cada um dos alunos, relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, foi aplicado um grupo de provas, em situação individual, elaboradas conjuntamente por professores, ligados a diferentes Universidades, nomeadamente: I.S.P.A., Universidade de Toulouse, I.N.R.P. e Universidade de Leon II, que constituíram o Pré-teste.

Em função do perfil dos resultados, foi elaborado um programa de intervenção para o grupo, tendo em conta as características individuais de cada um dos alunos, o qual foi implementado ao longo de dezoito sessões, que ocorrem entre Fevereiro e Maio.

O conteúdo deste programa, foi objecto de discussão com os professores de cada um dos alunos, visando, não só, a troca e a partilha de opiniões, mas também, a sua implicação progressiva neste trabalho.

No final da intervenção, foi realizado um Pós-teste, em que foi aplicado o mesmo conjunto de provas, em idênticas condições, com o objectivo de analisar a evolução de cada um

dos alunos, relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita.

### 1.2. Descrição dos materiais de observação

As provas aplicadas, visaram a avaliação de três níveis de competências:

#### a) Competências no Domínio da Funcionalidade da Língua Escrita

Na avaliação deste domínio foram utilizadas duas provas, com o objectivo de verificar quais as funções que a leitura e escrita cumpria para cada um dos alunos.

**Prova 1** — Apresentação de diferentes suportes linguísticos, nomeadamente: manual de leitura, livro de histórias, envelope, carta, jornal, programa de T.V., factura de electricidade, prospecto e dicionário. A propósito de cada um deles era perguntado: «O que é isto?» «Isto fala de quê?»

Numa segunda situação, sobre cada suporte era lido um extracto do seu conteúdo, ou era inventado um outro conteúdo que nada tinha a ver com o referente. Pretendeu-se que a criança detectasse a situação falsa e a verdadeira.

**Prova 2** — Foi efectuada a cada um dos alunos uma prova de entrevista, em que se lhe perguntava se queria aprender a ler, porquê?, para que servia aprender a ler? Se conhecia alguém que soubesse ler e quem? O que é que essa pessoa lia? E, por último, o que lia a professora.

#### b) Competências Metalinguísticas

Para avaliar estas competências utilizaram-se três provas, que pretenderam verificar, o conhecimento de cada um dos alunos, sobre aspectos de organização escrita.

**Prova 3** — Foi apresentada uma série de cartões que continham: letras; números; frases; palavras; textos; que apareciam isoladamente ou associados em diferentes situações. Pretendeu-se com esta prova verificar se os alunos diferenciavam números e letras, se conheciam as noções de palavra, frase, linha, entre outras.

**Prova 4** — Foram apresentados cartões com letras maiúsculas e minúsculas de imprensa.

Pretendeu-se saber se os alunos já identificavam a forma gráfica de algumas letras.

**Prova 5** — Foram realizados três jogos, com o objectivo de analisar o comportamento dos alunos, perante situações que implicavam as noções de fonema, sílaba e palavra, em termos orais:

*Jogo das adivinhas* — utilizava a noção de sílaba numa palavra oral.

*Jogo dos sons* — realçava a noção de fonema numa palavra oral.

*Jogo da palavra que falta* — realçava a noção de palavra oral.

#### c) Competências na Linguagem Escrita

Na avaliação destas competências, foram utilizadas quatro provas que avaliavam situações diversificadas de leitura e escrita.

**Prova 6** — Foi pedido à criança que copiasse um pequeno texto, sendo-lhe proporcionada a escolha entre a letra de imprensa e a manuscrita. Com esta prova pretendeu-se verificar quais as unidades que tomava como referência durante a cópia: segmentos de letra, letra, grupos de letras, ou palavras.

**Prova 7** — Foi pedido a cada um dos alunos que escrevesse pequenas palavras e uma frase. Pretendeu-se com esta prova conhecer o que cada um deles pensava sobre a escrita, quais as estratégias que utilizava e quais as concepções que fazia, acerca da representação escrita do enunciado oral.

**Prova 8** — Foi pedido a cada um dos alunos que lesse uma frase acompanhada de imagem e outra sem imagem. Pretendeu-se com esta prova, verificar qual o tratamento que a criança fazia ao texto, em cada uma das situações.

**Prova 9** — Pediu-se a cada um dos alunos que escrevesse o seu nome, com o objectivo de verificar se já possuíam uma referência estabilizada da representação gráfica do nome.

A partir dos resultados encontrados, podemos referir que o grupo apresentava características bastante heterogéneas: existiam, desde um caso, para quem a escrita não cumpria funções específicas, mas se restringia a referências do tipo «a;e;i;o;u» para quem a leitura do texto era feita da mesma forma que a leitura da imagem; até outro, que já tinha uma ideia real da funcionalidade da escrita e conseguia ler pequenas palavras.

### 2.3. Programa de Intervenção

#### 2.3.1. Objectivos

Em função do perfil dos resultados, elaboramos um programa de intervenção visando a prossecução dos seguintes objectivos:

- a) Compreenderem as funções da leitura e da escrita, de forma a sentirem a necessidade de se empenharem activamente, na construção da sua própria experiência, como leitores.
- b) Construírem a partir da sua experiência, um corpo de conhecimentos, que lhes permita escrever, e efectuar uma leitura compreensiva de pequenos textos.

#### 2.3.2. Estratégias

Pretendeu-se, fundamentalmente, estimular o mais possível as trocas, o confronto de pontos de vista, as discussões e as conclusões do próprio grupo. Isto porque as considera, que estas situações constituem momentos privilegiados de interacção, de promoção de conflitos e de avanço das conceptualizações.

Estimulou-se a autonomia, disponibilizando aos alunos, formas de se autocorrigirem, e de encontrarem por si mesmos, os modelos correctos de escrita. Para isso, criaram-se ficheiros de palavras, algumas ilustradas e colocadas por ordem alfabética, com crescimento progressivo, na medida das necessidades do grupo.

Nunca se utilizou a escrita pela escrita, mas sempre com um objectivo expresso de comunicação.

#### 2.3.3. Desenvolvimento do Programa

A abordagem aos aspectos da funcionalidade e do funcionamento da língua escrita, não foi efectuada separadamente, mas visou o desenvolvimento conjunto das duas competências. Assim, as actividades realizadas conduziam a criança à reflexão e descoberta das funções diversificadas da escrita, e simultaneamente, à compreensão e construção de um corpo de conhecimentos, sobre os aspectos estruturais da língua.

Para documentar o percurso efectuado, irei fazer referência, a título de exemplo, a algumas

actividades desenvolvidas, na consecução dos objectivos.

#### 1 - Análise e Reflexão em Grupo do Conteúdo de Jornais

Os alunos folhearam os jornais, fizeram comentários, questionaram as imagens e anteciparam os conteúdos; Falaram de situações diversificadas, que sabiam ter vindo expressas noutros jornais; criaram, oralmente, notícias que poderiam fazer parte de um jornal, as quais foram registadas para posterior análise e discussão.

Ao desenvolver esta actividade, estavam a pôr em comum, o significado que aquele suporte escrito, tinha para cada um deles; ao lançarem hipóteses sobre o seu conteúdo, estavam a atribuir-lhe uma função específica, diferente, por exemplo, da atribuída ao livro de histórias, analisado numa outra sessão. Por outro lado, ao construírem oralmente notícias, estavam simultaneamente reflectindo sobre a organização da linguagem oral em unidades (palavras, frases), e sobre a adequação do conteúdo à função específica atribuída.

#### 2 - Análise e reflexão de uma história

A partir de uma história e da discussão do seu conteúdo, os alunos comentaram uma imagem que reproduzia uma das ideias principais, a qual tinha por baixo um pequeno texto. Um dos alunos tentou ler o que lá estava escrito: olhou a imagem, e começou a falar do que aí via, sem estar preocupado com as características do enunciado escrito. Então perguntei-lhe: «Achas que pode estar aí escrito: O urso e a ursa?» Perante um texto com duas linhas e 15 palavras, respondeu-me: «pode.» «Então eu vou escrever para tu veres.» Escrevi numa tira de papel «o urso e a ursa» e coloquei junto ao texto impresso no livro. Perguntei-lhe: «Achas que é isso que está aí escrito?» Ele olhou atentamente e respondeu: «Não, ali estão mais coisas.» Um outro aluno quis ler o enunciado, e começou a antecipá-lo pela imagem, mas efectuando uma correspondência entre cada palavra representada.

Estes dois alunos revelaram concepções diferentes do que era ler. No entanto, sabemos que estas concepções se constroem a partir da reflexão que cada criança faz sobre o enunciado

escrito. Foi a partir do confronto com uma situação que se revelou incoerente, que o primeiro aluno percebeu que aquela leitura não se podia ajustar ao texto, porque, no dizer dele, «ali estavam mais coisas». Esta situação de conflito foi importante para o ajudar a compreender, que para ler, ele teria de pensar o texto e não ficar preso à imagem.

Posteriormente cada um dos alunos contou uma pequena história que transcrevi, e onde eles escreveram o seu nome, com o objectivo de as poderem identificar.

Durante esta sessão, para além de toda a reflexão que efectuaram sobre o enunciado oral e a sua representação escrita, os alunos participaram em actos de leitura e escrita que cumprem funções diferentes: a história e o nome. Cada uma destas situações teve para eles uma significação, que foi determinada pela apreensão que fizeram do seu conteúdo e pela utilidade que lhe atribuíram.

Para mais facilmente se compreender o contexto em que foi desenvolvida a actividade que a seguir se descreve, torna-se importante fazer algumas considerações sobre o percurso efectuado.

O estudo mais sistemático da língua escrita começou a partir dos nomes próprios de cada um dos alunos. Depois de identificarem o seu nome e os dos outros três colegas, em diferentes contextos e situações, passaram à segmentação silábica dos nomes e à descoberta de novas palavras, que posteriormente ilustraram. Com esse grupo de palavras e imagens, foram criadas situações e jogos diversificados, que os conduziram de uma forma lúdica e agradável à interiorização de um referencial estável do sistema de escrita.

### 3 - Escrita de uma carta

Esta actividade ocorreu na 15.<sup>a</sup> sessão, quando os alunos já tinham adquirido um conjunto de noções sobre o funcionamento da escrita, quer relativamente aos conceitos técnicos utilizados (noção de palavra, frase...), à organização dos elementos na frase, quer ao conhecimento da escrita de algumas palavras e sons.

Um dos alunos sugeriu que poderiam escrever uma carta a uma colega que tinha sido transferida para outra escola. Todos pareceram entusiasmados com a ideia e começaram

individualmente a organizar pequenos textos. Sempre que surgiam dificuldades na escrita de palavras, os alunos recorriam a ficheiros. Contudo, esta consulta nem sempre se revelou uma tarefa fácil para todos os alunos e colocava-os por vezes em situação de conflito, que eles conseguiram sempre ultrapassar, não individualmente, mas em grupo.

Numa das situações, a palavra procurada não estava ilustrada e o aluno não tinha conseguido descobrir nenhum indicador que lhe permitisse identificá-la. A discussão que este facto gerou no grupo, o confronto de pontos de vista, a descoberta de indicadores diversificados e nalgumas situações, a exclusão de partes relativamente a outras palavras improváveis de se ajustarem àquela representação, foi fundamental na descoberta do modelo correcto, nascido da reflexão conjunta sobre o enunciado oral e a correspondente representação escrita.

Depois de todo este trabalho de pesquisa, os textos foram escritos individualmente e apresentados ao grupo, constituindo ainda, objecto de discussão, quando por vezes, eram detectadas incorreções. Numa sessão seguinte foram preenchidos os envelopes, depois da discussão do seu conteúdo, e da sua relevância, de acordo com a função específica a que se destinavam. Finalmente, as cartas foram enviadas pelo correio.

Na realização desta actividade, os alunos vivenciaram outra função específica que a escrita podia cumprir, e avaliaram da sua importância perante a consumação da tarefa que se tinham proposto realizar.

Simultaneamente, ao utilizarem e reflectirem a escrita desta forma, eles estavam a construir e a descobrir por si próprios, os princípios ortográficos, sintácticos e semânticos, à custa do seu investimento, do confronto de opiniões, da troca de saberes.

### 2.4. Resultados e Discussão

1) Verificamos que, no final da intervenção, existia para qualquer um dos elementos do grupo, uma consciência clara da funcionalidade da escrita, e cada um deles sentia a importância e a necessidade de saber ler e escrever. A documentar este aspecto, quero referir que um dos alunos, em relação à pergunta, que integrava

a prova de entrevista do Pré-teste, «O que poderás fazer quando souberes ler?», respondeu «Trabalhar sem fazer barulho; sem botar nada no chão; chegar a tempo a casa.» Na situação de Pós-teste, em relação à mesma pergunta, respondeu: «Posso ler, para saber as lições.» É relevante a diferença que existe, entre a representação do que é ler e escrever, nas duas situações. Para este aluno, a escrita estava ligada a situações de tipo comportamental, era mais uma coisa que ele teria de fazer, tal como as que ele enumerou, enquanto na segunda situação, lhe atribui um significado e uma função específica.

2) Relativamente à linguagem técnica utilizada, e à nomeação de letras, verificamos que inicialmente, existiam alunos que já conheciam algumas dessas noções, e um caso, que revelava dificuldade em quase todas. No final da intervenção, todos tinham, uma noção clara dos principais conceitos utilizados, e nomeavam a totalidade, ou quase, conforme os casos, dos signos apresentados.

3) Quanto às noções de fonema, sílaba e palavra, verificamos que existiam alunos que já tinham alguns conhecimentos sobre essas noções, enquanto um deles, não fazia sobre elas, qualquer ideia. No final da intervenção, todos os alunos revelaram nas situações apresentadas, conhecimentos neste domínio.

4) Na situação de cópia de um texto, existiam, desde um caso que copiava grupos de letras de uma só vez, até outros, que necessitavam de olhar várias vezes o modelo para reproduzirem uma só. Verificamos que existiu uma evolução importante, por um lado, nas unidades que tomavam como referência durante a cópia, as quais passaram a ser, para alguns, palavras, para outros, grupos de letras. Por outro, na apresentação gráfica do texto, conforme se documenta (Figura 1). Segundo Jacques Fijalkow e Angelina Liva (1988) as unidades de referência na cópia, constituem indicadores do nível de aprendizagem da língua escrita.

5) Na situação de escrita, tal como nas anteriores, é relevante a heterogeneidade dos resultados entre os vários elementos, existindo, desde um caso que escrevia correctamente uma ou outra palavra, até outro, para quem a escrita

tinha a ver com o objecto de referência, e não com a linguagem. esta situação é documentada pelo exemplo do protocolo, do caso «A», (Figura 2) em que são postas em paralelo os resultados do Pré-teste e do Pós-teste.

Verificamos que, na primeira situação, utilizou grafismos associados a algumas letras do seu nome, para escrever, e que o tamanho da escrita está em função do tamanho do referente. assim, para representar «formiga» e «cavalo», palavras com o mesmo número de sílabas, ele utilizou poucos grafismos no primeiro caso e muitos no segundo, o que deixa transparecer a ligação directa que a escrita ainda tem com o referente. A segunda situação denota uma evolução considerável, relativamente às estratégias que utilizou para escrever as mesmas palavras, representando correctamente os sons que conhecia, e omitindo os que ainda não sabia representar.

Se analisarmos o protocolo do caso «B» (Figura 3) verificamos que já existiu, na primeira situação, uma tentativa de correspondência entre o enunciado oral e a sua representação escrita. Assim, a diferenciação entre «gato» e «gata», é dada pela representação do som «u», no primeiro caso, e do som «a», no segundo caso. Da mesma forma, na palavra «gatinho», existiu já a representação dos sons «i». A mesma situação poderá observar-se na escrita da frase, em que há a preocupação de representar os vários sons «u» que são pronunciados. Na situação de Pós-teste, ele escreveu correctamente todas as palavras.

6) Na leitura, com e sem imagem, verificamos inicialmente, que enquanto um dos alunos já lia algumas palavras mais simples, um outro, lia o texto, da mesma forma que lia a imagem, sem ter em conta nenhuma das características gráficas do enunciado. Refiro a título de exemplo, um registo do seu protocolo. Era-lhe apresentada uma imagem com a seguinte legenda «O Nuno e o seu amigo jogam à bola na rua», ele olhou a imagem e antecipou o texto, expressando-o de uma forma contínua sem tentar qualquer correspondência com o enunciado escrito: «O menino joga à bola e amanda pró outro lado.» Perguntei-lhe: «pode ler-se aí, bola?» Ele respondeu afirmativamente.

Na situação Pós-teste efectuou a leitura do texto, conseguindo decifrar a maioria das palavras.

FIGURA 1

PRÉ-TESTE

CASO A

o gato e meu gato tem medo  
e seu nome é Tarelo  
c Tarelo. a  
ele esconde-se e apanha passarinhos.

PÓS-TESTE

CASO A

O gato  
O meu gato tem o pelo cinzento  
O seu nome é Tarelo  
O Tarelo sobe às árvores silenciosamente  
Ele esconde-se e apanha passarinhos.  
Margarida

CASO B

O gato

meu gato tem o pelo cinzento.  
seu nome é Tarelo.  
Tarelo sobe às árvores silenciosamente  
ele esconde-se e apanha passarinhos.  
Margarida

CASO B

O gato

O meu gato tem o pelo cinzento.  
O seu nome é Tarelo.  
O Tarelo sobe às árvores silenciosamente  
ele esconde-se e apanha passarinhos.  
Margarida

FIGURA 2

PRÉ-TESTE

Luis  
Luis  
Luis  
Luis  
Luis  
Luis  
Luis  
Luis  
Luis

(Luis)

(gato)

(gata)

(gatinho)

(formiga)

(cavalo)

(o gato come o rato)

PÓS-TESTE

Luis  
ato  
ata  
atino  
formiga  
carolo  
o ato come o ato

FIGURA 3

PRÉ-TESTE

Bruno  
Bruno  
Bruno  
Bruno  
Bruno  
Bruno  
Bruno  
Bruno  
Bruno

(Bruno)

(gato)

(gata)

(gatinho)

(formiga)

(cavalo)

(o gato come o rato)

PÓS-TESTE

Bruno  
gato  
gata  
gatinho  
formiga  
caralo  
o gato come o rato

### 3. CONCLUSÕES

Em termos genéricos podemos referir que estas crianças, oriundas de um meio socio-económico desfavorecido, para quem a leitura e a escrita, não constituía um móbil importante na rotina do dia a dia, não tinham encontrado na escola, e na transmissão mecanicista e artificial dos conteúdos, a ligação directa à sua realidade, que lhes permitisse despoletar o interesse e a necessidade de se empenharem na construção da sua própria experiência como leitores.

A mudança que existiu, quer a nível das estratégias educativas utilizadas da definição de objectivos, quer ao nível da estruturação do acto educativo em geral, trouxe a este grupo uma dinâmica de trabalho, que alterou a rotina habitual e lhe despertou o interesse por criar, por descobrir, por pesquisar, as diferentes formas de aprender e de utilizar a escrita.

Foi fundamental para a prossecução deste trabalho, a colaboração e articulação que existiu, entre o responsável por este projecto e os professores de cada um dos alunos, o que permitiu, nalgumas situações, alargar o âmbito da intervenção, às classes a que pertenciam.

Os resultados verificados neste pequeno grupo, vieram corroborar a opinião de numerosos autores, de que o acto educativo deverá organizar-se a partir das experiências de vida de cada um dos alunos, do seu perfil de conhecimentos, e deverá proporcionar-lhes contextos e estratégias diversificadas de aprendizagem, que visem a utilização funcional dos conteúdos apresentados.

### BIBLIOGRAFIA

Adams, M.J. & Star, B.J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, 356: 695-704.

- Ausubel, D. (1986). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart and Winston. INC.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York; Mc Graw-Hill.
- Cohen, R. & Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. Paris: PUF.
- Doman, G. (1975). *Como ensinar o seu filho a ler*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- Downing, J. (1984). Task awareness in the development of reading skill. In *Language awareness and learning to read* (J. Downing & R. Valten, Eds.), New York: Springer Verlag.
- Downing, J. & Fijalkow (1984). *Lire et Raisonner*. Paris: Ed. Privat.
- Downing, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas* (E. Ferreiro & M. Palacio, Eds.), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Downing, J. (1987b). Clasté cognitive et conscience linguistique. *Les Dossiers de L'Education*, 11-12.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. (1987). *Os processos de leitura e escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. & Liva, A. (1988). La copie de teste comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant. *European Journal of Psychology of Education*, 4(III): 431-447.
- Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In *Os processos de leitura e escrita. Novas Perspectivas*. (E. Ferreiro & M. Palacio, Eds.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, M.A. & Mendes, A.Q. (1986). Aspectos cognitivos e metecognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 1(V): 25-43.
- Mendes, A.Q. (1985). *Aquisição da leitura e da escrita e desenvolvimento da consciência metalinguística na criança. Um estudo das representações cognitivas sobre o sistema de escrita em crianças em idade pré-escolar*. Monografia de Fim de Curso. Lisboa: I.S.P.A.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa. (Ed. original: 1967, Paris: PUF).