
**O USO RACIONALIZADO
DA CULTURA: o caso da relação
entre a consciência
metafonológica e a aquisição
da leitura**

Ana Paula Vale* e Telmo H. Caria**

O artigo trata da questão da relação entre consciência metafonológica e a aquisição da leitura no quadro de um problema teórico mais geral, o da racionalização da cultura e das relações sociais interculturais. Articulamos teoria sobre a aprendizagem de uma competência muito especializada, a de ler num sistema de escrita alfabética, com teoria mais generalista sobre os processos educativos, focalizados sobre a aprendizagem de meta-conhecimentos. Sendo assim, fazemos uma abordagem interdisciplinar, pois associamos contribuições da psicolinguística cognitiva com contribuições da antropologia e da sociologia da educação para explicar os obstáculos e as articulações da passagem de um uso implícito/contextual para um uso explícito/abstracto do conhecimento.

* Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

** Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

1. Introdução

O objectivo deste artigo é o de tratar a questão da consciência metafonológica no quadro de um problema teórico mais geral, o da racionalização da cultura. Articulamos teoria sobre a aprendizagem de uma competência muito especializada com teoria mais generalista sobre os processos educativos. O propósito é o de permitir que as teorias mais abstractas sobre a educação possam ser operacionalizadas em teorias que, sendo mais específicas, possam constituir-se em instrumentos de formalização da acção e de diagnóstico/interpretação de situações/casos, permitindo incorporar na cultura da profissão de professor dimensões técnicas de saber, sem prejuízo da capacidade de inserir a pedagogia em finalidades e valores que estão para além da acção imediata e de prescrições tecnológicas.

Para a realização destes objectivos, associamos contribuições da psicolinguística cognitiva com contribuições da antropologia e da sociologia da educação. Deste modo, temos também propósitos interdisciplinares.

Existem duas ideias centrais iniciais no texto, a partir das quais ele é desenvolvido: as desigualdades que a escola gera não são só culturais, decorrentes de diferenças de conteúdo de conhecimento, mas também desigualdades de uso dos instrumentos intelectuais para entender o real (Iturra, 1990a: 43); os usos racionalizadores do conhecimento não são monopólio do ensino da Escola (Goody, 1987).

O artigo começará por resumir as contribuições da antropologia da educação nestas matérias. Passará de seguida a abordar as contribuições da sociologia da educação, cruzando-as com as anteriores. Por fim, abordará o conceito de consciência metafonológica e retirará daí consequências para a aquisição da competência para ler num sistema de escrita alfabética, focalizando-se nos processos meta-cognitivos que estão implicados.

2. O oral e o escrito como tecnologias sociais: a racionalização da cultura

De um ponto de vista antropológico, o problema que pretendemos tratar neste artigo tem origem nas contribuições de Jack: Goody (1987; 1988) sobre a questão da passagem histórica das sociedades e culturas orais para as sociedades e culturas letradas. Goody (1987: 149-192) refere que a escrita teve um impacto marcante na história das sociedades humanas porque foi utilizada como um instrumento ou meio de formalização (fixação de um modo de proceder, (re)ordenando o sentido da acção e a própria acção social) e de universalização (formulação explícita de normas gerais de conduta e sistematização dos sistemas de classificação e categorização).

Mostra, a partir dos seus trabalhos sobre culturas de transição oral-escrito, que a escrita introduziu novos elementos nas relações sociais. Permitiu organizar o pensamento para além dos locais e das pessoas situadas contextualmente, constituindo-se como parte indissociável do aparecimento e difusão das religiões mundiais monotéticas e do aparecimento e desenvolvimento dos primeiros Estados centralizados com uso de um aparelho administrativo-burocrático de poder. Isto é, permitiu a criação de campos especializados de acção social com relativa autonomia na sociedade, neste caso a autonomização de funções ligadas a organização política das sociedades (Goody, 1987: 9-61; 107-148) .

Segundo Goody (1988: 30-45), associado a estes fenómenos de especialização da dominação político-religiosa, a escrita tem ainda um outro efeito: permite que haja consciência das mudanças de ideias e acções ao longo da evolução das sociedades e permite o desenvolvimento de um pensamento crítico individualizado, porque o passado de ideias e acções pode ser fixado com a escrita no seu tempo, e posteriormente ser objecto de análise noutro tempo, pois perdura para além da morte dos seus criadores, impedindo que as mudanças sociais se diluam, espontaneamente, na actualização da consciência colectiva, operada pelo universo simbólico mítico-mágico das sociedades e culturas orais.

A escrita como instrumento de uma cultura transforma-se progressivamente numa tecnologia do pensamento que, para além de ser usada como um sistema de comunicação, permite desenvolver um estilo cognitivo particular, ao formalizar e universalizar conteúdos de conhecimento que antes apenas tinham uma

manifestação oral, através de uma fala circunscrita no tempo e no espaço (Goody, 1988: 22-29; 1993: 201-264}; transforma-se numa tecnologia do pensamento que materializa uma dominação política e ideológica sobre culturas locais não letradas, impondo novas formas as relações sociais interculturais.

Em conclusão, a tese de Goody é a de que o pensamento e a mente das culturas circunscritas aos contextos das pessoas e dos locais (culturas orais), se articula de modo desigual e por mediações de poder, com formas gerais e formais de pensar a organização social (as culturas letradas). As relações de dominação entre culturas obrigam a processos de racionalização dos saberes e dos fazeres sociais como forma de legitimar simbolicamente a dominação instaurada, fundamentando-a em princípios gerais e racionalmente construídos, supostamente a-históricos.

Dentro deste contexto, importa, por um lado, prevenirmo-nos contra o etnocentrismo das perspectivas de análise que, segundo Iturra e Sobral (1984), dicotomizam o funcionamento social das culturas orais (tradicionalmente chamadas de primitivas pela antropologia social) e das culturas letradas. Ambas as culturas se articulam historicamente, daí que o que nos interessa analisar são as modalidades da sua articulação e da sua coexistência no plano de relações sociais de dominação/hegemonia (Goody, 1988: 11-29; 163-180).

Por outro lado, importa também prevenirmo-nos, tal como refere Goody (ibidem) contra o evolucionismo que tenderá a ver as transições do oral para o escrito como processos espontâneos e inevitáveis, como se entre as duas tecnologias do pensamento existissem equivalências mecânicas e imediatas, elemento a elemento. Mais especificamente, segundo Goody (1993: 269-293), não existem estas equivalências porque existem diferenças significativas de produção linguística, ao nível lexical, semântico e sintáctico, nos registos escritos e orais da mesma língua e nos mesmos indivíduos quando usam canais orais ou escritos de expressão.

Deste modo, o nosso ponto de vista é o de interpretar as relações entre formas faladas e escritas de cultura como processos sociais de racionalização de

saberes e fazeres, como processos de *racionalização da cultura*, que formalizam e universalizam conhecimentos específicos a determinados universos simbólicos.

Tomamos aqui o conceito de racionalização como uma construção teórica que parte de culturas e contextos e não de um quadro de exterioridade em relação a eles. Racionalização que remete para processos de dominação entre culturas, por via de uma *violência simbólica* (Bourdieu e Passeron, 1978) que envolve: uma descontextualização dos conteúdos culturais impostos pela ocultação do poder de impor uma cultura estranha; uma desvalorização das formas culturais autóctones pela ocultação dos conteúdos culturais impostos.

3. O oral e o escrito nas sociedades capitalistas: o cultural e o racional-positivo

Este problema teórico das formas de racionalização das culturas, mediadas por relações de poder, vai ser especificada por Raúl Iturra para a análise das sociedades capitalistas escolarizadas.

Segundo Iturra (1990a: 15-42), não basta hoje analisar apenas o processo histórico de introdução da escrita nas culturas orais através dos seus processos mais típicos de formalização, generalização e racionalização das relações sociais. Para além deste, é necessário analisar o modo como as formas culturais escritas foram inseridas em processos políticos e económicos típicos do capitalismo industrial (apropriados pela burguesia industrial e seus "intelectuais orgânicos"). Processos que tiveram em vista produzir um outro tipo de conhecimento que permitisse quantificar, objectivar e prever os fenómenos da natureza para os poder investir numa tecnologia de transformação, produção e domínio do mundo físico e natural. Mais especificamente, no plano político, a institucionalização (através da escrita do direito) dos meios de troca e equivalência universal, formal e racionalmente organizados: (1) formalização escrita da gramática e da matemática (com a fixação de regras estritas) e suas aplicações aos circuitos económicos nacionais e mundiais; (2) a comunicação a distancia, o registo de transações e a contabilidade, etc., como meios capazes de anular as diversidades culturais locais

e construir e consolidar mercados nacionais, a sombra da autoridade do Estado, necessários a lógica de acumulação capitalista. No plano económico, tratou-se de anular todos os entraves a livre circulação e a criação de uma força de trabalho livre, substituindo os dogmas e os estatutos inatos por uma razão humana baseada na igualdade formal e abstracta de direitos (escrita) de todos enquanto indivíduos.

Para operar estas transformações, o saber social - particularmente aquele que era construído na esfera económica capitalista - deixou de se basear exclusivamente, como era típico nas culturas orais, no dogma, na crença, na experiência directa do fazer e ver, na autoridade pessoal, na emoção e no parentesco. Passou a basear-se, cada vez mais nas culturas letradas e escolarizadas, na prova, na igualdade de direitos individuais, na experimentação que manipula simulacros da realidade, na dúvida e no debate de ideias, na análise exterior da realidade e na autoridade do melhor argumento entre participantes iguais, isto é, passou a basear-se, cada vez mais, nos usos sociais relativos ao desenvolvimento e consolidação do conhecimento científico (escrito).

Em síntese, segundo Iturra (1990a: 15-27; 43-59), produziu-se uma forma de entendimento do mundo, indissociável da escrita, que permitiu uma nova organização social do pensamento. Produziu-se uma *mente racional/positiva* que, nas suas versões mais extremas, racionalistas e positivistas, visava excluir e anular as formas e os tipos de conhecer que pré-existiam - a *mente cultural* desenvolvida nas culturas orais - anulando todas as incertezas e subjectividades, em favor da visão de um mundo (incluindo o mundo social) hiper-ordenado e hiper-objectivado, exclusivamente determinado pela razão, de modo a permitir ao homem ser senhor do seu destino, acabando com a necessidade de serem construídas entidades metafísicas e divinas para lidar com o inexplicável.

4. As mentes sociais e a reprodução social por via da escolaridade

É a partir desta formulação conceptual que Iturra concebe hoje a existência social de duas mentes - duas organizações sociais possíveis do pensamento - que decorrem das formas orais e escritas de expressar e transmitir o conteúdo das culturas. Também em Iturra, tal como em Goody, trata-se de analisar as formas culturais históricas que permitem articular ou desarticulam as duas formas de construir o saber social, as duas mentes sociais.

A análise sobre a relação das duas mentes é contextualizada por Iturra (1990a: 43-67; 91-130; 1990b: 14-76) no âmbito do sistema escolar actual. Assim, este autor entende que a escolaridade, ao nível do ensino básico, tem como pressuposto formar as novas gerações dentro duma *mente racional-positiva*, isto é, desenvolver as primeiras aprendizagens sobre os princípios, regras e estruturas da aritmética e da gramática, afirmando que é através deles que se pode permitir o treino da mente num modo formalizado (ordenado e objectivo), universalizado (geral e abstracto) e racionalizado (sistemático e regular) de entender o real. Deste modo, a escolaridade poderia superar as limitações da mente cultural, que tende a construir-se na base da experiência imediata e perceptível do mundo, convocando as circunstâncias, as pessoas e os locais como meios de interpretação das ocorrências e tendendo a sacralizar tudo aquilo que contextualmente se torne inexplicável.

Quanto a este propósito da escolaridade básica, o diagnóstico de Raúl Iturra (1990a: 69-89) é claro: a Escola tende a não conseguir realizá-lo de modo igual com todos os alunos porque reproduz no seu funcionamento uma descontinuidade dicotómica, de cunho etnocentrico, entre as duas mentes sociais, pois descontextualiza e desvaloriza as culturas de pertença dos alunos das classes populares e dos meios rurais. Assim, em vez de superar as limitações da mente cultural, a Escola procura substituí-la por outra mente, sem se deter nas possibilidades de articulação das descontinuidades sócio-tecnológicas entre as duas mentes sociais.

Visto apenas nestes termos, poder-se-á dizer que a contribuição de Raúl Iturra vai no mesmo sentido de toda a tradição das teorias da reprodução social, aplicadas a investigação em sociologia da educação (Morrow e Torres, 1997).

Desde os anos 60 que esta tradição de trabalhos tem vindo a caracterizar a Escola como desempenhando uma função social de reprodução social, considerando-a como uma fonte de legitimação meritocrática das desigualdades sociais e/ou de reconversão das desigualdades económicas em desigualdade de (capital cultural) recursos culturais (Forquin, 1982a, 1982b, 1983).

Nesta perspectiva de análise, a Escola seria indiferente as desigualdades culturais existentes, não se questionando sobre a familiaridade prática e sentido social que tem os conteúdos de cultura que ensina (Bourdieu, 1966; 1982). A Escola desenvolveria, assim, a dois níveis, uma *violência simbólica*, sobre aqueles que estão culturalmente distantes da cultura escolar: não contextualizaria os conhecimentos a ensinar, ao não tomar em consideração a diversidade de culturas dos públicos escolares; teria uma relação privilegiada com aqueles que tem recursos culturais capazes de dar sentido social a uma escolaridade descontextualizada.

Em síntese, a Escola, segundo as teorias da reprodução social em sociologia da educação, desenvolve uma pedagogia implícita e invisível (Bourdieu, 1982; Domingos et al., 1986) porque a não contextualização dos conhecimentos transmitidos implica a não criação de condições de explicitação dos princípios, das regras e das estruturas, gerais e formais, que organizam o conhecimento transmitido (um metaconhecimento), isto é, implica a transmissão implícita do metaconhecimento inscrito nos princípios racionalizadores do conhecimento.

Segundo Bourdieu (1967; 1979; 1985; 1987), a pedagogia implícita da Escola ensinaria, ao nível do ensino secundário e do ensino superior, para além dos conteúdos de conhecimento ligados a cultura erudita (artes e ciências), uma *disposição cultivada* com a cultura, um *habitus cultivado*, isto é, uma atitude perante a cultura que a transformaria num fim em si próprio, num campo especializado da prática social. Assim, deixaria de ser pertinente perguntar qual o seu sentido social, a não ser aquele que lhe está implícito e que seria o de se ganhar uma familiaridade prática com os campos de produção cultural, utilizando a cultura como um capital-informação e como um bem de distinção social (Poujol e Labourie, 1979).

Perguntamos: será que a Escola é sistematicamente indiferente as diferenças, fazendo apenas uso de uma pedagogia implícita? Será que a análise da lógica de funcionamento do campo escolar se poderá reduzir as suas relações com os campos de produção cultural e portanto exclusivamente a questão da legitimidade dos conteúdos de conhecimento ensinados?

5. Desigualdades e código escrito no ensino básico

Pensamos que as contribuições de Philippe Perrenoud (1989) permitem afirmar que a Escola nem sempre é indiferente as diferenças. Assim, este autor mostra que ao nível do ensino básico a lógica da organização escolar que busca a igualdade formal dos alunos vai no sentido de desenvolver um tratamento desigual conforme a sua origem social, ao implementar uma educação compensatória com o objectivo de se adaptar aos públicos escolares desfavorecidos.

Em Portugal, a difusão que a ideologia dos "handicaps" culturais tem hoje na escola ao nível do ensino básico, a percepção social que os professores já tem sobre as desigualdades culturais (Benavente, 1989), os esforços de recontextualização dos saberes e de afirmação das especificidades locais escolares desenvolvidos pelos professores (Stoer e Araújo, 1992) fazem com que o quadro da acção da Escola não se possa reduzir ao de uma pedagogia implícita de indiferença perante as diferenças.

No quadro da investigação sobre o trabalho da "área-escola" e sobre o ensino do Português, da Matemática e da Educação Visual e Tecnológica, ao nível do 2º ciclo do ensino básico, pudemos verificar (Caria, 1997: 327-466), que existem inúmeras tentativas para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas e tenham sentido social. No entanto, apesar destes esforços, pudemos também verificar que os mesmos professores, que procuram diversificar estratégias de ensino, fazer recontextualizações escolares dos saberes sociais e buscar alternativas curriculares, manifestam a sua insatisfação no plano dos resultados

conseguidos ao nível do desenvolvimento de capacidades cognitivas, ainda que reconheçam o valor deste trabalho no plano da integração e socialização escolares¹. Interrogam-se sobre se a valorização dos saberes sociais dos alunos servirá alguma vez para atingir os níveis de competências e capacidades cognitivas que a escola exige curricularmente a todos.

Julgamos que é neste plano, da relação dos conteúdos com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que está a contribuição de Raúl Iturra, no âmbito da antropologia da educação: a reprodução social desenvolvida pela Escola não está só na arbitrariedade cultural dos conteúdos de conhecimento ensinados e na falta de sentido social ou familiaridade prática que com eles já se tem; está na tecnologia que é utilizada para codificar o conhecimento, principalmente no ensino básico. Está na codificação escrita do conhecimento, na tecnologia ou forma de conhecimento que leva a aprender um estilo cognitivo diverso daquele que a *mente cultural* socializa e que, por essa via, se distancia das culturas vividas no quotidiano pela generalidade dos alunos.

Na mesma linha, vão as palavras de Bernard Lahaire (1993) quando analisa as práticas escolares ao nível do 1º ciclo do ensino básico (e não já ao nível do secundário e superior, como tradicionalmente a sociologia da educação começou por fazer) e afirma que a Escola transmite uma *relação escriptural* com a cultura e com o mundo objectivo. Isto é, aquilo que se torna central na aprendizagem escolar, a este nível, é a apropriação do código escrito da escola que não é imediatamente acessível as formas prático-orais do conhecimento que todos os alunos transportam para a escola por via da sua cultura de pertença.

A conclusão é a de que a aprendizagem do código escrito da escola, correspondente, no ensino básico, ao domínio das representações escritas da linguagem materna ou da aritmética, não é um mero prolongamento dos

¹ Esta procura de diversificação de estratégias de ensino é desenvolvida no quadro de algumas limitações: (1) preferencialmente é feita no âmbito extra-curricular; (2) na sala de aula é feita pontualmente ou com falta de sistematização a médio e a longo prazo (3) afirma ganhar a motivação dos alunos em tudo aquilo que é acção e comunicação oral mas perde a motivação dos alunos em tudo aquilo: que é esforço intelectual para manipular representações escritas do conhecimento (Caria. 1997 348-484).

contextos culturais dos alunos: as práticas escolares tem uma especificidade própria que não se reduz as diferenças de recursos culturais (capitais culturais), pois a escolaridade exige uma reaprendizagem dos modos de falar, ver e ouvir e do modo de estar, exige um *auto-disciplinamento* da linguagem e do corpo conforme a lógica das formas escripturais de relação com a cultura, isto é, exige a dissociação entre significado/sentido e significante/forma do conhecimento (Reis, 1995; 1996).

6. Conteúdo/ forma do conhecimento e meta-cognição

Do ponto de vista do desenvolvimento de uma mente racional-positiva, este auto-disciplinamento escolar terá necessariamente que ser objecto de um ensino explícito sob pena de ser conseguido apenas por aqueles alunos que já o possuem, ou estão em vias de o possuir, de modo incorporado por via da educação familiar e/ou informal, pois estes teriam já a familiaridade prática com os princípios organizadores das representações escritas do conhecimento.

Neste quadro, os problemas de aprendizagem na Escola colocam-se a dois níveis: o plano do sentido e do conteúdo-conhecimento; o plano da forma-tecnologia e organização do conhecimento, o meta-conhecimento.

Julgamos que a investigação educativa sobre os efeitos sociais da escolaridade tende a confundir os dois planos, correndo-se o risco de veicular, na formação de professores, a ideia de que bastaria contextualizar o conhecimento e dar um sentido social as aprendizagens para que automaticamente, e de modo espontâneo, os alunos pudessem apropriar-se das suas formas escritas de codificação. Dito noutros termos, corre-se o risco de folclorizar as culturas populares não escritas, fazendo-se a transposição mecânica das culturas prático-orais para dentro da escola, como se a modificação da tecnologia de codificação do saber fosse irrelevante para o ensino/aprendizagem e para as relações sociais que são produzidas por via da escolaridade.

A não identificação e análise desta outra dimensão das desigualdades escolares pode fazer com que se parta do pressuposto, caso os alunos continuem a ter dificuldades de aprendizagem e apesar de se recontextualizar escolarmente os seus saberes sociais, que as dificuldades tenham uma explicação no plano das deficiências psicológicas e não já das desigualdades culturais. Porventura, será por esta razão que, no nosso trabalho de formação sociológica de professores, temos sido confrontados com concepções e representações sociais sobre o insucesso escolar que associam a ideologia dos dons naturais a ideologia dos "handicaps" culturais (Benavente e Correia, 1980; Cortesão, 1992).

Em conclusão, a natureza das relações entre os registos e formas orais e escritas caracteriza-se pela descontinuidade. Expressar e manipular conhecimentos não implica dominar automaticamente os princípios que os organizam, pois para isso supõe-se o uso de um instrumento racionalizador do conhecimento: a escrita que o distancia do vivido e permite ensinar explicitamente os princípios que o organizam. O acesso aos princípios de organização do conhecimento, ao meta-conhecimento, depende de um ensino explícito e intencional, no qual interessa partir dos saberes sociais dos alunos para dar sentido social as aprendizagens e para identificar e abstrair os princípios e regras que podem estar implícitos na organização dos saberes já possuídos².

É nosso propósito neste artigo identificar e entender algumas dimensões e mecanismos desta separação lógica, desta descontinuidade, entre os canais escritos e orais de expressão e registo do conhecimento. Simultaneamente, pretendemos perceber com que conhecimentos e através de que meios as descontinuidades são articuláveis e se pode passar de um conhecimento implícito para um conhecimento explícito dos princípios de organização do conhecimento ou, pelo contrário, até que ponto as descontinuidades se transformam em dicotomias entre mentes culturais e mentes racional-positivas, cristalizando as relações de dominação existentes. Neste último caso, pretendemos saber até que ponto se

impõem abstracções sem relação com os princípios implícitos presentes nos usos contextuais do conhecimento. É esta reflexão que procuraremos realizar para o caso da consciência metafonológica, competência de meta-conhecimento, implicada na aquisição dos mecanismos cognitivos responsáveis pela capacidade para ler, num sistema de escrita alfabética como o nosso. Com efeito, o caso da aprendizagem da leitura parece ser um bom exemplo das (des)continuidades entre conteúdos e formas e entre formas implícitas e explícitas de conhecimento, em que serão identificados passos e conhecimentos intermédios que poderão permitir a criação de articulações entre formas contextuais e racionalizadas do uso do conhecimento, neste caso, relativas ao uso social e formal/escolar da fala.

7. Consciência metafonológica, falar e ler

A leitura é uma tarefa que estabelece a relação entre a versão escrita das palavras com a sua versão oral. Implica por isso a capacidade para identificar os componentes da onda sonora da fala e para os manipular de maneira deliberada de modo a estabelecer a relação necessária entre eles e a sua representação ortográfica.

Falar e ler são actividades linguísticas estreitamente relacionadas mas que, no entanto, decorrem de processos cognitivos diferentes.

A produção e compreensão da fala constituem actividades linguísticas primárias (Matringly, 1972), são parcialmente pré-determinadas, emergem por via da maturação, envolvem processamentos automáticos, não implicam uma aprendizagem intencional. Por isso, qualquer criança sem problemas, educada num ambiente de estimulação linguística normal, se torna num falante hábil num período de cerca de 5 anos. Para se produzir e compreender a fala não é necessário ter consciência da sua estrutura fonológica, só o seu produto final, o significado,

² O modo como conteúdo sentido e enquadramento do conhecimento podem ser cruzados em diferentes pedagogias no quadro de uma perspectiva de análise sociológica, já foi objecto de publicação de um dos autores (Caria. 1992).

chega a consciência (Lieberman e Shankweiler, 1991). Ao contrário, a leitura é uma actividade linguística secundária, requer uma tomada de consciência dos aspectos da fonologia que são relevantes para o código escrito, o que exige uma aprendizagem deliberada no sentido de analisar explicitamente os componentes da estrutura fonológica da fala (Morais, 1991). Quer dizer, uma coisa é tratar a língua de forma adequada nas suas dimensões de produção e compreensão, outra coisa é ser capaz de adoptar uma atitude reflexiva sobre os objectos linguísticos enquanto entidades independentes dos significados que veiculam e do seus usos sociais. Designa-se esta última por competência metalinguística, pois é uma forma de metaconhecimento, isto é, um conhecimento sobre o conhecimento já adquirido acerca do uso da língua.

As actividades e competências metalinguísticas dizem respeito a todos os aspectos da linguagem (semânticos, sintácticos, pragmáticos, etc.). No entanto, aquele que nos interessa aqui tratar é o aspecto das *competências metafonológicas*, pois é este o mais fortemente e especificamente relacionado com a aquisição da leitura num sistema alfabético (Sprenger-Charolles, 1996). Assim abordaremos a dimensão da (des)codificação do código alfabético, etapa determinante na tarefa complexa que é atribuir significado a um texto escrito.

Numa concepção ampla, o conceito de Consciência Fonológica ou Metafonológica refere-se à capacidade que os indivíduos adquirem para representar as unidades da fala, isto é, refere-se a capacidade para isolar unidades de som dentro do discurso oral (Lieberman, 1973; Mattingly, 1972; Morais, Alegria e Content, 1987).

A consciência metafonológica não é uma capacidade homogénea mas antes um conceito global que supõe uma estrutura organizada em diferentes componentes, correspondentes aos diferentes níveis de análise da estrutura da cadeia fonológica da fala (palavras, rimas, sílabas, fonemas) e que por isso inclui um leque de diferentes competências (Hoiem et al., 1995).

Essas competências variam da produção de juízos sobre semelhanças fonológicas globais entre unidades amplas da fala (como as rimas, por exemplo "/marque/ e /parque/, terminam com um som igual?"), que decorrem de um

conhecimento implícito sobre a fonologia da língua e que emergem naturalmente através do uso social da fala, até a manipulação das unidades mínimas de som - os fonemas - que exige uma análise explícita das produções fonológicas e que é consequência de um ensino específico (por exemplo, "Como fica/casa/ sem o primeiro som?").

Cada uma destas competências particulares tem uma relação de natureza diferente com a aquisição da leitura num sistema alfabético: enquanto os níveis mais globais de consciência fonológica se adquirem antes da aprendizagem da leitura, e não parecem ter uma contribuição directa e específica para esse fim, o nível mais abstracto, o da análise fonémica, adquire-se em simultâneo e decorre da aprendizagem da leitura. Como num sistema alfabético o código ortográfico representa a unidade fonológica mínima da estrutura linguística, o fonema ou unidade segmental, é a este nível que se estabelecem as interrelações específicas entre a leitura e a consciência fonológica.

Como veremos adiante, a descodificação/codificação ortográfica ao nível do fonema corresponde a um tratamento da língua que exige um elevado grau de abstracção e que não emerge naturalmente da maturação cognitiva nem se adquire por efeito do uso social da língua (Cary, 1988; Read et al., 1986).

8. Aprender a ler num sistema alfabético

Em consonância com as evidências de que o domínio da análise segmental se adquire apenas no âmbito de uma experiência de aprendizagem sistematizada e explícita, existem também evidências de que a aquisição da leitura num sistema alfabético exige uma instrução explícita.

De facto, não existem provas convincentes de que a simples exposição a material escrito, conduza a aquisição da capacidade para ler e escrever. Embora existam crianças que desenvolvem estratégias de reconhecimento de palavras escritas (normalmente nomes de marcas comerciais e outros sinais muito comuns como o Stop do trânsito), foi demonstrado que esse tipo de "leitura" é

acompanhado por um efeito de familiaridade, pois só as palavras conhecidas são lidas, e também por um efeito de proximidade visual pois é uma "leitura" sujeita a um grande número de erros visuais (Seymour e Elder, 1986). Este tipo de leitura, dita logográfica, caracteriza-se pela utilização de índices contextuais, alguns extralinguísticos, e pelo recurso a uma estratégia não analítica do tratamento da palavra. Também alguns adultos não-alfabetizados são capazes de identificar correctamente palavras como CORREIO ou TELEFONE ou o nome da terra onde vivem quando apresentadas em contexto conhecido, mas são incapazes de as identificar quando misturadas com outras palavras ou numa caligrafia diferente (Cary, 1988).

Diversos estudos realizados sobre a capacidade para "ler" de modo logográfico têm mostrado que uma experiência importante relativamente a esse domínio não conduz a criança para a aquisição da leitura alfabética (Sprenger-Charolles, 1992).

Estes resultados mostram que o domínio do código alfabético envolve uma descontinuidade entre algumas aquisições sobre o funcionamento da língua escrita que podem ser desenvolvidas de modo "natural", através da interacção não-especializada com o meio, e outras aquisições não-espontâneas, relativas a manipulação de fonemas, associadas a aquisição da leitura.

8.1. A natureza abstracta dos fonemas

No sentido de clarificar a descontinuidade que atrás mencionámos, é conveniente entender a natureza linguística dos fonemas, unidade representada pelo código ortográfico num sistema alfabético.

Alguns autores consideram que o alfabeto é um sistema não natural (Daniels, 1992) no sentido em que, sem treino, as pessoas não ouvem os fonemas. Quer dizer, os fonemas não tem realidade acústica pois não são pronunciáveis isoladamente. Do ponto de vista acústico, a fala é constituída por uma sequência de segmentos do tamanho de sílabas. Quando a fala é produzida a velocidade normal, as unidades fonológicas não são emitidas uma a uma. Ao contrário,

quando se pronuncia, por exemplo, a sílaba "ba", os dois elementos são produzidos quase simultaneamente e não "be-a" ou "B" "A". O benefício deste fenómeno de coarticulação dos sons no discurso é que a fala se torna compreensível. A coarticulação é pois vantajosa para a percepção do discurso, mas um outro efeito desta coarticulação, menos vantajoso para quem aprende a ler, é que, inevitavelmente, não há correspondência clara entre a estrutura fonológica subjacente e o som que percebemos (Lieberman e Shankweiler, 1991).

A maneira como a língua é codificada tem influência sobre os processos cognitivos envolvidos no reconhecimento das palavras escritas (Frost, 1994; Peereman, 1992). Por exemplo, os sistemas logográficos, cujo exemplo típico é o Chinês, tem uma escrita morfémica que representa graficamente unidades de significação e por isso implica processos mais intuitivos do que os sistemas alfabéticos, os mais abstractos e distanciados do mundo concreto (Ong, 1992)³.

Existe um trabalho de Rosin, Poritsky e Sotsky (1971) que confirma a hipótese de que diferentes sistemas de escrita implicam níveis de dificuldade diferente na aprendizagem da leitura. Estes autores mostraram que um grupo de crianças com graves dificuldades em aprender a ler inglês foram capazes de aprender a ler 26 caracteres chineses, pronunciáveis em inglês, depois de um curto período de treino que durou entre 8 a 14 horas.

Para além das diferenças que separam o modo de processamento de fonemas do modo de processamento das unidades fonológicas que se confundem com o significado, como os morfemas e as palavras, o processamento de fonemas distingue-se também do de outras unidades fonológicas formais, como as rimas e as sílabas.

³ Afirmar que o sistema de escrita Chinês, por ter características logográficas, é mais intuitivo e por isso mais fácil de aprender, não significa que esse é o sistema de uso mais democrático. De facto, o que se pretende afirmar é que o sistema logográfico é o sistema em que é mais fácil aprender aquilo que se ensina. No entanto é também o sistema mais elitista, pois é virtualmente impossível dominar a totalidade dos seus caracteres e justamente por ser um sistema intimamente ligado aos significados e aos contextos de uso, não transporta em si mesmo princípios de auto-aprendizagem.

Tem sido massivamente demonstrado, em testes que avaliam a consciência metafonológica, que os fonemas dão origem a resultados comparativamente muito mais fracos do que as outras unidades supra-segmentais, em populações não alfabetizadas (Morais et al., 1984; Treiman e Zukowsky, 1991; Hoiem et al., 1995; Gombert, 1996; Jiménez e Ortiz, 1993; Vale, 1991; Cary e Verhaeghe, 1994).

Dados desta natureza mostram que ler num sistema alfabético é uma tarefa difícil pois exige a manipulação (isolar, juntar, estabelecer correspondências com unidades ortográficas) das unidades fonológicas que representa, os fonemas, que são categorias abstractas da fala mediadas por unidades de som sem realidade acústica. Por isso, a aquisição da leitura num sistema alfabético está fortemente associada ao domínio da consciência segmental (Liberman e Shankweiler, 1991; Morais, 1991).

8.2. Consciência segmental e leitura

A consciência segmental ou fonémica é a capacidade que permite isolar mentalmente de forma explícita, isto é, de forma deliberada e consciente, os segmentos da fala.

Desde os anos 70, uma enorme variedade de trabalhos mostra que esta capacidade metafonológica mantém relações fortes e específicas com a aquisição da leitura num sistema alfabético: a avaliação da consciência segmental permite distinguir entre bons e maus leitores (para uma revisão da literatura ver Casalis, 1995); é também um melhor predictor do nível de leitura posterior do que as competências avaliadas por testes de inteligência, por testes de análise preceptiva visual ou por testes de compreensão verbal (Hoiem et al., 1995; Mann et al., 1987; Murray et al., 1996; Lencher et al., 1990); há ainda estudos que mostram que o treino destas competências pode melhorá-las, que esse treino facilita a aquisição da leitura e que, inversamente, a aquisição da leitura aumenta drasticamente essas

competências (Oloffson et al., 1985; Liberman et al, 1974; Alegria e Morais, 1979; Cary, 1988)⁴.

Para além das diferenças segmento-unidades fonológicas mais amplas obtidas com crianças pré-alfabetizadas, já referidas anteriormente, as experiências realizadas com adultos não-alfabetizados demonstram que estes sujeitos tem grande dificuldade em analisar a fala em unidades segmentais e que o mesmo não acontece quando são confrontados com tarefas que exigem a manipulação de sílabas ou a apreciação de rimas (Morais et al., 1986; Bertelson e De Gelder, 1989). Num exaustivo estudo realizado em Portugal (Cary, 1988), quando se compararam os desempenhos de adultos não-alfabetizados e de adultos recém-alfabetizados em várias tarefas metafonológicas, concluiu-se que embora os sujeitos não-alfabetizados tivessem sempre desempenhos inferiores ao outro grupo, era sobretudo nas tarefas que implicavam análise segmental que estes dois grupos se distinguiam mais nitidamente.

A maturidade cognitiva não parece pois ser a razão determinante para explicar as diferenças de desempenho entre o segmento e as outras unidades fonológicas.

Hoje está consistentemente estabelecido que a análise segmental só se desenvolve quando o indivíduo é submetido a um treino concebido para esse fim ou vive a experiência particular da aprendizagem da leitura num sistema alfabético (Cary, 1988; Read et al., 1986), tarefa que, na nossa sociedade, é normalmente desempenhada pela Escola.

Em síntese, o caminho que percorremos até aqui na nossa exposição pretende mostrar que a aquisição da leitura, nos sistemas alfabéticos, implica um ensino de competências muito especializadas do ponto de vista psicolinguístico e cognitivo que não se adquirem naturalmente: não são uma aquisição decorrente da maturação cognitiva, nem são um prolongamento do uso social eficiente da fala.

⁴ Estes mesmos resultados tem vindo a ser confirmados para a Língua Portuguesa em trabalhos realizados, no âmbito da tese de doutoramento em preparação, pela autora deste artigo.

Dada a natureza dessas aprendizagens, a tarefa do ensino da leitura tem sido avaliada pelos professores como uma das tarefas mais difíceis de concretizar e das mais geradoras de insucesso (Martins, 1994; Madaleno, 1975).

9. (Des)continuidades na emergência das competências metafonológicas

Como atrás ficou dito, quer os adultos não-alfabetizados quer as crianças pré-alfabetizadas são capazes de realizar juízos abstractos sobre alguns aspectos formais da estrutura fonológica da língua. Nomeadamente são capazes de identificar e comparar rimas e também são capazes de comparar, identificar e analisar sílabas. Isto é, indivíduos não-alfabetizados possuem competências que lhes permitem realizar algum distanciamento entre forma e conteúdo no tratamento da fala. A questão que se coloca, e que continua a ser objecto de polémico debate, é a de haver ou não continuidade entre estas formas globais e implícitas da consciência metafonológica e as formas mais abstractas desse conhecimento.

Num dos lados do debate, o chamado grupo de Oxford (Bryant et al., 1990; Bradley e Bryant, 1983; Goswami e Bryant, 1992) demonstrou que existe uma continuidade entre capacidades globais de consciência fonológica, como a sensibilidade a rima, e a capacidade de análise segmental, o que levaria a afirmação de que a sensibilidade a rima estaria directamente relacionada com a aquisição da leitura. Do outro lado, o grupo de Bruxelas (Morais, 1990), apoiado pelas evidências empíricas que tem reunido com adultos não-alfabetizados e levantando algumas reservas metodológicas acerca dos trabalhos do grupo de Bryant⁵, nega essa continuidade e sublinha que é essencialmente o confronto com

⁵ Sobre alguns desses trabalhos não existe informação acerca do conhecimento das crianças testadas sobre letras e as correspondências letras-som. Esta é uma questão importante porque tem sido provada a relação entre esse tipo de conhecimento e as capacidades de análise segmental (Coltheart et al., 1988; Bowey, 1994; Byrne e Fielding-Barnsley, 1990; Stuart, 1995; Murray et al., 1996; Cardoso-Martins, 1995).

a operação de analisar explicitamente os fonemas que desencadeia tal competência.

Recentemente foi realizado um estudo em Portugal (Cary e Verhaege, 1994) que demonstrava que os efeitos de transferência de treinos metafonológicos em análise segmental com crianças em idade pré-escolar, se davam na seguinte direcção: o treino com fonemas produzia um conhecimento metafonológico que podia estender-se a capacidade para manipular outras unidades fonológicas como a sílaba e a rima, mas não se dava a transferência de sentido inverso, isto é, os treinos com sílabas não desencadeavam nos sujeitos a capacidade para manipular fonemas.

Estes resultados parecem confirmar que a capacidade para analisar fonemas, a consciência segmental ou fonémica, é uma competência muito específica dentro das competências metafonológicas do processamento da língua, e exige um ensino explícito.

O debate sobre a descontinuidade/continuidade não está inteiramente resolvido. Embora pareça bastante provável que exista uma descontinuidade entre as capacidades metafonológicas que se referem ao tratamento de fonemas e as que se referem ao tratamento de unidades mais amplas, não está ainda bem estabelecido se essa descontinuidade é também tão vincada entre um tratamento implícito e um tratamento explícito do fonema.

Quando se comparam as capacidades para lidar com fonemas em diferentes tarefas, as diferenças de resultados parecem decorrer do facto de se utilizarem tarefas que exigem uma manipulação explícita dos fonemas (segmentação ou inversão), ou tarefas em que os sujeitos devem simplesmente manifestar uma certa forma de sensibilidade aos fonemas, como produzir juízos de semelhança (Defior, 1996; Stahl et al., 1994; McBride-Chang, 1995; Adams, 1990). Existem estudos que "autorizam", a hipótese de ser a este nível, a dimensão implícito/explicito relativa aos fonemas, que se pode conceber uma eventual articulação entre as descontinuidades. Alguns trabalhos mostram que a sensibilidade a fonemas é um bom predictor do sucesso em leitura (Bradley e Bryant, 1987; Cardoso-Martins, 1995).

Existem ainda outros dados que, em conjunto com os referidos anteriormente, permitem equacionar indícios de modos de passagem do processamento implícito para o explícito.

Por exemplo, podemos afirmar que o nível de desempenho em leitura no final do 1º ano de escolaridade está relacionado com o conhecimento dos nomes e dos sons das letras antes do início da aprendizagem da leitura (Coltheart et al., 1988; Bowey, 1994; Byrne e Fielding-Barnsley, 1990; Stuart, 1995; Murray et al. 1995). Segundo Ehri e Robbins (1992), este tipo de conhecimento ofereceria pistas fonéticas relevantes desde os primeiros contactos sistematizados da criança com as palavras escritas. Vejamos, não é apenas a habilidade de reproduzir nomes de letras em cadeia que vai por si só dinamizar a sensibilidade a unidade fonológica; mas o conhecimento do som de uma letra, associado ao fonema correspondente dentro da cadeia fonológica de uma palavra ou de uma sílaba e emparelhada essa posição a sua representação gráfica concreta na palavra ou na sílaba, pode servir como pista para isolar o fonema dentro da expressão fonológica. Mais especificamente, sabemos (Ehri e Wilce, 1985) que a associação entre o primeiro fonema da palavra ou de uma sílaba e a sua representação pela letra inicial é uma das primeiras estratégias adoptadas pelos aprendizes iniciantes da leitura. Provavelmente, o recurso a esses índices fonológicos parciais não é alheio a própria natureza da percepção da fala. Num estudo sobre percepção da fala com crianças portuguesas entre os 5 e os 6 anos, verificou-se que a consoante inicial de uma palavra parecia ter um papel funcional privilegiado no reconhecimento da palavra (Castro et al., 1995).

Podemos ainda referir alguns trabalhos que admitem o papel de formas de consciência fonológica implícita (jogos de sons de palavras, linguagens secretas, etc.), no despertar da atenção da criança para a estrutura interna das palavras, como meio familiarizante e daí precursor indirecto de formas de consciência fonémica (Mann, 1990; Morais, 1991; Sprenger-Charolles, 1996).

Outra das formas indirectas de aproximação a sensibilidade fonémica diz respeito a relevância das propriedades linguísticas dos fonemas. Os linguístas sugerem que os fonemas podem ser ordenados numa escala de acordo com a sua

energia acústica (Vigário e Falé, 1994). Uma série de estudos sobre consciência metafonológica provam a realidade psicolinguística dessa escala de sonoridade em que é possível hierarquizar a facilidade de acesso aos fonemas: por ordem decrescente estariam em 1º lugar as vogais, depois as consoantes líquidas, as nasais, as fricativas e por fim as oclusivas (Treiman et al., 1993; Gonzalez et al., 1994; Cary, 1988). De acordo com estes resultados seria importante tomar em atenção este tipo de propriedades linguísticas quando se pretende iniciar uma criança na reflexão sobre as características formais da fala.

10. Conclusão: articulações entre o contextual e o abstracto

Dadas as referências anteriores, parece importante sublinhar que a prova da existência de uma descontinuidade não implica automaticamente a aceitação de que é impossível articular os dois pólos dessa descontinuidade.

Karmiloff-Smith (1986; 1990), na sua teoria sobre os mecanismos cognitivos conducentes ao controlo consciente dos instrumentos do pensamento, procura justamente ultrapassar essas dicotomias clássicas incapazes de abarcar a complexidade envolvida nesta problemática. A autora propõe um processo de redescrição das representações internas, em que só é possível explicar a existência das representações explícitas a partir da transformação de representações implícitas dentro da mesma área do conhecimento. Seria pelo uso, monitorizado por avaliações e correcções exteriores e por coordenações internas, que as representações implícitas, menos generalizáveis, se tornariam cada vez mais auto-controladas e por isso mais explícitas.

Pensamos que é hipoteticamente possível encontrar processos sociais e pedagogias não violentas para racionalizar as relações interculturais. Para este fim, é tão importante estudar os contextos sociais e escolares de uso do conhecimento, para saber da coexistência e das descontinuidades entre a mente cultural e a mente racional positiva, como estudar dimensões e competências singulares aí implicadas, para conseguir introduzir uma maior especificação da investigação

sobre as aprendizagens que permitem a passagem e articulação do conteúdo a forma do conhecimento e da forma implícita a forma explícita do meta-conhecimento.

Os dados apresentados mostram como a tarefa de descodificação do código alfabético, que potencialmente seria estritamente escolar porque exclusivamente subordinada a uma razão ortográfica, tem possibilidades de ser desenvolvida a partir do estabelecimento de articulações entre formas contextuais e formas abstractas de conhecimento. A conclusão é a de que, por hipótese, é possível por em causa a hegemonia da cultura letrada na escolaridade básica, embora tal não deva ser confundido com o facto de a Escola abdicar de proporcionar a todos condições para se apropriarem das *formas sociais escripturais*, necessárias ao desenvolvimento duma mente racional-positiva. Deste modo, estar-se-à em condições de se aprender a usar a escrita e o conhecimento conceptual para racionalizar os contextos de acção imediata e entender a complexidade estrutural do mundo social ou físico, tal como é advogado nos pressupostos utópicos dos trabalhos de Iturra.

Correspondência: Ana Paula Vale e Telmo Caria, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Quinta dos Prados, Folhadela, 5000 Vila Real.

Bibliografia

- ADAMS, M. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- ALEGRIA J. E MORAIS, J. (1979) "Le development de l'habilité d'analyse phonétic consciente de la parole et de l'apprentissage de la lecture", *Archives de Psychologie*, nº 183, 251-270.
- BENAVENTE, Ana (1990) *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa, Horizonte.
- BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide P. (1980) *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BERTELSON, P. e DE GELDER B. (1989) "Learning about reading from illiterates" In A. M. Galaburda (Ed.). *From neurons to reading*, 1-23. Cambridge, MA: MIT Press.

- BOURDIEU, Pierre (1966) "L'école conservatrice - les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue Française de Sociologie*, vol. VII, 325-347.
- BOURDIEU, Pierre (1967) "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Vol. XIX, n° 3, 367-388.
- BOURDIEU, Pierre (1979) *La distinction - critique social du jugement*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1982) "Reprodução cultural e reprodução social", In Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer, *Sociologia da Educação I - funções da escola e reprodução social*. Lisboa. Presença, 327-368.
- BOURDIEU, Pierre (1987) "A excelência e os valores do sistema de ensino francês", in *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectivas, 231-267.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1978) *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1985) *Les héritiers - les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loic (1992) *Réponses* Paris, Seuil.
- BOWEY, J. (1994) "Phonological Sensitivity in Novice Readers and Nonreaders", *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 58, 134-159.
- BRADLEY, L. e BRYANT, P. E. (1983) "Categorizing sounds and learning to read: a causal connection". *Nature*, n° 301, 419-421.
- BRYANT e BRADLEY, (1987) *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRYANT, P. E.; MACLEAN, M.; BRADLEY; L. L.; CROSSLAND, J. (1990) "Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read", *Journal of Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- BYRNE, B.; FIELDING-BARNSLEY, R. (1990) "Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (4), 805-812.
- CARDOSO-MARTINS, C. (1995) "Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese", *Reading Research Quarterly*, Vol. 30 (4), 808-828.

- CARIA, Telmo H. (1992) "Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias", *Sociologia – problemas e práticas*, nº 12, 50-70.
- CARIA, Telmo H. (1997) *O uso do conhecimento em contexto de trabalho - estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa (1992/94)*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [Tese de doutoramento].
- CARY, L. (1988) *A Análise Explícita das Unidades da Fala nos Adultos Não-Alfabetizados*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação [Tese de Doutoramento].
- CARY, L.; VERHAEGHE, A. (1994) "Promoting phonemic analysis ability among kindergartners: effects of different training programs", *Reading and Writing - An Interdisciplinary Journal*, Vol. 6 (3), 251-278.
- CASALIS, S. (1995) *Lecture et Dyslécies de L'enfant*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- CASTRO, S. L.; VICENTE, S.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; CLUYTENS (1995) "Segmental representation of Portuguese in 5- and 6- year olds: Evidence from dichotic listening". In I. H. Faria e M. J. Freitas (Eds), *Studies on the Acquisition of Portuguese*, APL Colibri.
- COLTHEART, V.; LAXON, V.; RICHARD, M. e ELTON, C. (1988) "Phonological recoding in reading for meaning by adults and children", *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and Cognition*, nº 14, 387-397.
- CORTESÃO, Luiza (1992) "Nos bastidores da avaliação dos alunos", in *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 83-92.
- DANIELS, P. T. (1992) "The syllabic origin of writing and the segmental origin of the alphabet". In P. Downing; S. Lima e M. Nooman (Eds.) *The Linguistics of Literacy*, Amsterdam, John Benjaminus Publishing.
- DEFIOR, S. (1996) "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje*, nº 73. 49-63.
- DOMINGOS, Ana M.; BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena e NEVES, Isabel P. (1986) *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- EHRI, L. C. e WILCE, L. S. (1985) "Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?", *Reading Research Quarterly*: nº 20, 163-179.

- EHRI, L.; ROBBINS, C. (1992), "Beginners need some decoding skill to read words by analogy". *Reading Research Quarterly*, Vol. 27, nº 1, 13-26.
- FORQUIN, Jean-Claude (1982) "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II)", *Revue Française de Pédagogie*, nº 60, 51-70.
- FORQUIN, Jean-Claude (1982a) "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (I)", *Revue Française de Pédagogie*, nº 59, 52-75.
- FORQUIN, Jean-Claude (1983) "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne - orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", *Revue Française de Pédagogie*, nº 63, 61-79.
- FROST, R. (1994) "Prelexical and postlexical Strategies in Reading: Evidence From a Deep and a Shallow Orthography", *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*. Vol. 20 (1), 116-129.
- GOMBERT, J. E. (1996) "What do children do when they fail to count phonemes?" *International Journal of Behavioral Development*, nº 19 (1).
- GONZALEZ, J. E. J.; GARCIA, C. R. H. (1994) "Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87 (2), 193-201.
- GOODY, Jack (1987) *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa, Edições 70.
- GOODY, Jack (1988) *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa, Presença.
- GOODY, Jack (1993) *Entre l'oralité et l'écriture* Paris, PUF.
- GOSWAMI, U.; BRYANT, P. (1992) "Rhyme, analogy and children's reading". In Philip Gough, Linnea Ehri, Treiman (orgs) *Reading Acquisition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- HOIEN, T.; LUNDBERG, I; STANOVICH, K. E.; BJAALID, I-K. (1995) "Components of phonological awareness", *Reading and Writing – An Interdisciplinary Journal*, Vol. 7 (2), 171-188.
- ITURRA, Raúl (1990a) *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Escher.

- ITURRA, Raúl (1990b) *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher.
- ITURRA, Raúl e SOBRAL, José M. (1984) "A domesticação do comportamento selvagem dos europeus", *Ler História*, nº 3, 81-94.
- JIMÉNEZ, J. E ORTIZ, M. (1993) "Phonological awareness in learning literacy", *Cognitiva*, nº 5, 153-170.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986) "From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data", *Cognition*, nº 23, 95-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1990) "Constraints on representational change: Evidence from children's drawing", *Cognition*, nº 34, 57-83.
- LAHIRE, Bernard (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de L'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, Press Universitaire de Lyon.
- LENCHER, O.; GERBER, M. M. e ROUTH, D. K. (1990) "Phonological Awareness Tasks as Predictores of Decoding Ability: Beyond Segmentation", *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 23 (4), 240-247.
- LIBERMAN, I. Y. (1973) "Segmentation of the spoken word and reading acquisition", *Bulletin of the Orton Society*, nº 23, 65-77.
- LIBERMAN, I. Y. e SHANKWEILER, D. (1991) "Phonology and beginning reading: A tutorial". In L. Rieben e CH. Perfetti (Eds.), *Learning to Read: basic research and its implications*. Hillsdale, Erlbaum.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W. e CARTER, B. (1974) "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child", *Journal of Experimental Child Psychology*, nº 18, 201-212.
- MADALENO, A. (1975) *Nova didáctica para um Novo Professorado*. Lisboa, Livraria Franco.
- MANN, V. (1990), "Phonological Awareness and Early Reading Ability: One Perspective. In D. J. Sawyer and B. J. Fox (orgs.). *Phonological Awareness in Reading - The Evolution of Current Perspectives*. Springer-Verlag Series in Language and Communication.
- MANN, V.; TOBIN, P.; WILSON, R. (1987) "Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children". *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 33 (3), 365-391.

- MARTINS, M. A. (1994) *Pré-história da aprendizagem da leitura – Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Universidade de Coimbra [Tese de Doutoramento].
- MATTINGLY, I. G. (1972) "Reading, the linguistic process and linguistic awareness". In J. F. Kavanagh e I. G. Mattingly (Eds), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- MCBRIDE-CHANG, C. (1995) "What is phonological awareness?", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87 (2), 179-192.
- MORAIS, J. (1990) "Phonological Awareness: A Bridge Between Language and Literacy". In D. Sawyer e B. Fox (orgs.), *Phonological Awareness in Reading – The Evolution of Current Perspectives*. New York, Springer-Verlag.
- MORAIS, J. (1991). "Constraints on the Development of Phonemic Awareness". In S. Brady and D. Shankweiler (orgs.), *Phonological Processes in Literacy – A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. London, Lawrence Erlbaum.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J. e CONTENT, A. (1987) "Segmental Analysis and Literacy". *Cahiers de Psychologie Cognitive* 3, nº 7 (5), 415-437.
- MORAIS, J.; BERTELSON, P. CARY, L. e ALEGRIA J. (1986) "Literacy training and speech segmentation, *Cognition*, nº 24. 45-64.
- MORAIS, J.; CLUYTENS, M e ALEGRIA, J. (1984) "Segmentations abilities of dyslexic and normal readers", *Perceptual and Motor Skills*, nº 58, 221-230.
- MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos A (1997) *Teoria social e educação*. Porto, Afrontamento.
- MURRAY B. A.; STAHL. S. A., IVEY, M. G. (1996) "Developing phoneme awareness through alphabet books", *Reading and writing – An Interdisciplinary Journal*, Vol.8 (4), 307-322.
- OLOFSSON, A. e LUNDBERG, I. (1985) "Evaluation of long term effects of phonemic training in kindergarten: Illustration of some methodological problems in evaluation research", *Scandinavian Journal of Psychology*, nº 26, 21-34.
- ONG, W. J. (1992) "Writing is a technology that restructures thought". In P. Downing, S. D. Lima e M. Noonan (orgs.) *The Linguistic of Literacy*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- PEEREMAN, R. (1992) "Lecture, écriture orthographe". In P. Lecocq (org.) *La Lecture – Processus Apprentissage, Troubles*. Lille, Presses Universitaire de Lille.

- PERRENOUD Philippe e FAVRE, Bernard (1989) "Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement". In: Eric Plaisance (org.), *L'échec scolaire – nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 55-73.
- POUTOL, G. e LABOURIE, R., orgs. (1979) *Les cultures populaires – permanences et émergences des cultures minoritaires, locales, ethniques, sociale et religieuses*. Toulouse, Privat.
- READ, C. A.; ZHANG, Y.; NIE, H. e DING, B. (1986) "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading", *Cognition*, nº 24, 31-44.
- REIS, Filipe (1995) *Saberes e contextos de aprendizagem. Práticas escolares e usos quotidianos da escrita*. Lisboa, Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa [Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica].
- REIS, Filipe (1996) "Oralidade e escrita na escola primária - programas e práticas". In: Raúl Iturra (org.), *O saber das crianças*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 67-107.
- ROSIN, P., PORITSKY, S., SOTSKY, R. (1971) "American children with reading problems can easily learn to read English represented by Chinese characters", *Science*, 171, 1264/67.
- SEYMOUR, P.; ELDER, L. (1986) "Beginning Reading Without Phonology", *Cognitive Neuropsychology*, Vol.3 (1), 1-36.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1992) "L'évolution des mécanismes d'identification des mots". In M. Fayol; J. E. Gombert; P. Lecocq; L. Sprenger-Charolles e D. Zagar, *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- SPRENGER-CHAROLLES, L e CASALIS, S. (1996) *Lire. Lecture et Écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris, Presses Universitaires de France.
- STAHL, S. A.; MURRAY, B. A. (1994) "Defining phonological awareness and its relationship to early reading", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86 (2), 221-234.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho, num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa, Escher.
- STUART, M. (1995) "Prediction and Qualitative Assessment of five - and six-year-old children's reading: a longitudinal study". *British Journal of Educational Psychology*, nº 65, 287-296.
- TREIMAN, R., BERCH, D.; TINCOFF, R. e WEATHERSTON, S. (1993) "Phonology and Spelling: The Case of Syllabic Consonants", *Journal of Experimental Child Psychology*, nº 56, 267-290.

TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A. (1991) "Levels of Phonological Awareness". In S. Brady and D. Shankweiler (Eds.). *Phonological Processes in Literacy – A Tribute to Isabelle Y Liberman*. London, Lawrence Erlbaum.

VALE, A. P. (1991) *A Detecção das Unidades da fala e a Aquisição da Leitura*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [Provas de Aptidão Pedagógica e Competência Científica].

VIGÁRIO, M. e FALÉ, I. (1994) "A sílaba no Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica", *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL/Colibri.