

Terminologia metalinguística em livros de alfabetização usados no Brasil, na França e na Catalunha¹

Artur Gomes de Morais
Ana Teberosky
Núria Ribera

Resumo

Nossa pesquisa investigou a frequência, a diversidade e a progressão no uso de terminologia metalinguística, em livros de alfabetização. Examinamos os enunciados dos exercícios propostos aos aprendizes, em seis livros de três línguas (português, francês e catalão). Analisamos o uso de nomes para unidades linguísticas orais e escritas, categorizadas em diferentes tipos: *sublexical* (“vogal”, “sílabas”, “letra” etc.), *lexical* (“nome”, “palavra”), *frasal* (“frase”, “questão”), *textual* (“texto”, “história”, “título”) e *outras* (“símbolo”, “diagrama”). Observou-se que os termos *sublexicais* eram os mais usados, embora ao longo dos livros os termos *textuais* crescessem em frequência. Ao discutirmos as relações entre essas evidências e concepções sobre o aprendizado da leitura e da escrita, sugerimos que o uso daqueles termos, nos livros, não implica que as crianças compreendam os conceitos a que eles se referem.

Palavras-chave: psicolinguística, livros didáticos, alfabetização.

¹ O primeiro autor agradece ao CNPq pelo apoio financeiro recebido (Processo 476846/2004)

Metalinguistic terminology in alphabetization books used in Brazil, France and Catalonia

Abstract

The present study explored the frequency, diversity and advance in the use of metalinguistic terminology in alphabetization books. We focused on procedural instructions for the apprentices in the proposed exercises on six textbooks from three languages (Portuguese, Catalan and French). We analyze the use of the names for the oral and written linguistic units which were categorized in different types: *sublexical* (“vowel”, “syllable”, “letter” etc.), *lexical* (“name”, “word”), *phrasal* (“phrase”, “question”), *textual* (“text”, “story”, “title”) and *others* (“symbol”, “diagram”). We observed that *sublexical* terms were the most used, but throughout the school year the rates of *textual* terms tended to increase in frequency. Discussing the relationship between these evidences and theoretical conceptions about learning to read and to write, we suggest that the use of terms in textbooks does not imply children’s understanding of the concepts those terms refer to.

Keywords: psycholinguistics, basal readers, reading instruction.

1. Introdução

Vários autores sugerem que os livros didáticos desempenham um papel importante na determinação do currículo escolar. Nos Estados Unidos, 90% dos professores ensinariam a partir de manuais, segundo Palincsar e Duke (2004). No Brasil, no entanto, recentes investigações indicam que, na etapa inicial de alfabetização, os professores tenderiam a usar atividades das velhas “cartilhas” juntamente com as tarefas propostas pelos novos “livros de alfabetização”, quando estes últimos tendem a adotar uma perspectiva que não prioriza o ensino sistemático da escrita alfabética (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; SILVA, 2005).

O presente estudo responde ao interesse pela descrição dos manuais usados na alfabetização como recurso didático e visa a analisar o discurso empregado nas instruções de uso (enunciados) daqueles livros. Para isto, adotamos uma perspectiva de reflexividade ou de “dupla visão”, levando em conta, simultaneamente, linguagem e meta-

linguagem. Esta dupla visão é adequada aos materiais elaborados para ensinar a ler e escrever, porque se trata de ‘linguagem que é ensinada através da linguagem’ (ANDREWS, 1999, p. 78). Isto é, de uma linguagem-objeto de ensino e de uma “linguagem-meio-de-comunicação” para tal ensino.

Apresentaremos, em primeiro lugar, uma definição da terminologia usada, para, então, fazer uma descrição das características do tipo de texto no qual se incluem os livros didáticos. Em seguida, analisaremos a orientação sobre o processo de aprendizagem e de ensino da alfabetização inicial que os livros didáticos tendem a defender, para descrever, em quarto lugar, as características textuais das instruções ou enunciados daqueles manuais. Finalmente, apresentaremos o estudo realizado sobre um corpus de seis manuais em três línguas românicas: português, francês e catalão.

Metalinguagem: terminologia sobre a terminologia

Como para descrever os manuais precisaremos analisar os aspectos metalinguísticos que apresentam, começaremos por uma definição. GOMBERT (2003) argumenta que a partícula ‘meta’ tem um significado diferente em linguística e em psicologia. Em linguística tende a assumir o sentido de “usar a linguagem para falar da linguagem”, isto é, como “metalinguagem”. Quando está implicada a linguagem como sistema, se costuma usar o conceito de *linguagem reflexiva*. LUCY (1993, p. 11) a define como “capacidade da linguagem para representar sua própria estrutura e uso”. A *metalinguagem* é tomada, então, como a terminologia específica para falar da linguagem.

Em psicologia se usa mais o termo “metalinguístico” e a partícula ‘meta’ significa o conhecimento do sujeito sobre seu próprio conhecimento que, neste caso, se denomina *consciência metalinguística*. A psicolinguística utiliza o termo em ambos sentidos: num sentido restrito, se refere à habilidade para utilizar uma linguagem para falar da linguagem, devido à possibilidade de auto-referência da língua; e, num sentido amplo, significa a capacidade reflexiva de

examinar a linguagem. Cabe notar que a consciência metalinguística abarca uma série de níveis, segundo as unidades linguísticas sobre as quais o sujeito opera sua reflexão: fonêmicas, fonológicas, morfológicas, sintáticas ou pragmáticas.

A partir dos estudos sobre a escrita, também se utiliza o conceito de *linguagem letrada* para incluir o nível textual e a referência ao escrito na reflexão metalinguística. Essa referência coincide com a linguagem usada pelos professores de alfabetização e pelos livros-texto (SCOLLON; SCOLLON, 1981; SOARES, 1989). Inclui-se nesta linguagem letrada a referência à linguagem sobre a linguagem e termos metalinguísticos sobre estados mentais implicados no processo de conhecer (PELLEGRINI; GALDA; BARTINI; CHARAK, 1998). No contexto do presente estudo, utilizaremos, basicamente, o conceito de linguagem reflexiva, já que se trata de uma análise do corpus de textos escritos, embora também façamos referência à relação com o conhecimento metalinguístico e letrado dos alunos.

Textos procedimentais

Os manuais concebidos para ensinar a ler se incluem dentro da tipologia de “textos procedimentais” (ADAM, 2001), especificamente como textos instrucionais. Embora sob este nome se incluam muitos gêneros textuais diferentes, a semelhança com os outros textos procedimentais se justifica, porque têm a função de prescrever a ação, para chegar a um objetivo. Assim, por exemplo, os textos que se ocupam de procedimentos, como receitas de cozinha, manuais de construção ou de uso de eletrodomésticos, os textos médicos e os didáticos são textos que ditam normas, ordens, regras de jogo (as normas cívicas, o cuidado do meio ambiente, etc.); estabelecem conselhos ou avisos (os conselhos de beleza, por exemplo.) ou prescrevem e controlam a ação (para armar algo ou resolver um problema) (ADAM, 2001). Estes textos se destinam a orientar procedimentos, isto é, “fazer e saber fazer”. Os textos procedimentais se caracterizam porque seu objetivo é “ler para fazer” (STICH, 1978),

diferentemente de outros textos de aquisição de conhecimentos, que pretendem apenas que o leitor compreenda o que leu. A explicação de como fazer para realizar um objetivo se efetiva por meio de uma série organizada de ações que, em nível linguístico, se apresenta como uma lista de instruções.

Nos últimos anos, a psicologia cognitiva tem estudado o conhecimento implicado no “saber fazer” – o conhecimento procedimental, como distinto do “saber o que é”, o conhecimento declarativo e conceitual (MANDLER, 1983), as formas de representação de tal conhecimento (KARMILOFF-SMITH, 1992), assim como sua importância na educação (COLL, 1998; POZO; POSTIGO, 2000). A linguística aplicada, por sua vez, tem estudado os textos com instruções que ensinam diversos procedimentos (VIRBEL, 1985; DIXON, 1987; PASCUAL, 1991; PASCUAL; PÉRY-WOODLY, 1997). Também recentemente, tem-se estudado a aprendizagem a partir de instruções textuais e o processo de compreensão de tais textos (KÖHLER; KÉKENBOSCH; VERSTIGGEL, 2000).

Os textos procedimentais apresentam as características funcionais próprias de seus gêneros, com certas características internas de tipo semiótico e de tipo linguístico. Do ponto de vista semiótico, se reconhece um texto procedimental por seu aspecto visual: marcas tipográficas, formato, desenhos, ícones, listas, tipografia de letras, apresentação ordenada, etc. Norman (1991, citado por GARNIER, 2000) sugere que os textos procedimentais apresentam propriedades de *design* e dispositivos visuais que orientam a ação e que se adaptam de modo a facilitar a compreensão do como fazer. Norman denomina *affordance* a estas propriedades do *design*, porque determinam como o objeto descrito no manual pode ser utilizado; são índices de como funciona o objeto descrito. Do mesmo modo, no caso dos manuais preparados para ensinar a ler, há vários dispositivos gráficos: espaços, flechas, disposição na página, tipografia, etc. que funcionam como *affordance* para orientar a resposta dos alunos. Assim, desde o ponto de vista formal, os textos procedimentais têm um alto componente

enfático com recursos para atrair a atenção e orientar a ação, formas de apresentação de listas e marcas tipográficas características.

Do ponto de vista linguístico as marcas são menos evidentes, mas os textos de procedimentos compartilham uma estrutura semelhante de especificação de objetivos, de descrição de listas de ações para conseguir o objetivo, de descrição de sequências de instruções e do inventário de elementos a serem usados. Na forma linguística se pode observar uma preferência pela designação dos elementos implicados no uso e pelas expressões verbais diretivas de ações (PASCUAL, 1991; PASCUAL; PÉRY-WOODLY, 1997). Isto é, os textos de procedimentos incluem o inventário dos objetos e os conceitos usados, apresentados com definições e descrições, e a informação sobre as ações a realizar com sua sequenciação temporal, apresentada através de expressões verbais no modo imperativo (BIEGER et al., 1986).

No caso específico dos manuais de alfabetização, é necessário considerar que são enunciados feitos para um leitor-aprendiz de leitura. Isto é, os procedimentos que ele deve executar têm uma finalidade singular: fazê-lo aprender a ler e a escrever (e não necessariamente já utilizar a leitura para gerar produtos do mundo extra-linguístico).

Características dos manuais de alfabetização inicial

A partir de um primeiro estudo (TEBEROSKY; RIBERA, 2006) pudemos ver que os manuais preparados para ensinar a ler compartilham as características gerais do gênero e apresentam dois tipos de texto tipograficamente bem diferenciados: os exercícios de aprendizagem e enunciados com informação para realizar tais exercícios. Os exercícios têm como destinatário o aprendiz, ao passo que os enunciados têm um duplo destinatário: se dirigem tanto ao professor como ao aluno. Seguindo um esquema do tipo “mostrar, designar e dirigir”, se mostra nos exercícios e se designa e dirige nas instruções.

Mostrar nos exercícios

Os exercícios didáticos da área de língua controlam a seleção do conteúdo de ensino, especificamente a seleção das unidades da escrita. Em cada lição de leitura dos exercícios, se expõe o aluno a um *input* selecionado, organizado e sequenciado segundo a conhecida metáfora do ‘filtro’. Supõe-se que o filtro do *input* teria, do ponto de vista pedagógico, um efeito importante: se mediatizada e estruturada em sua apresentação, a aprendizagem seria mais eficaz. O filtro se põe em evidência tanto na seleção das letras como nas palavras que se incluem nos exercícios. Estes geralmente se estruturam em torno de lições de apresentação das letras do sistema alfabético, da seguinte maneira: a) por um lado, se enfatiza a apresentação sequenciada das letras que se pretende trabalhar e, por outro, b) se recorre a palavras (ou frases) que exemplificam o funcionamento de tais letras no sistema de escrita da língua. Os exercícios sequenciados se apresentam como uma analogia com um “jogo de construção a partir de elementos predeterminados, desde aqueles vistos como mais elementares até os considerados mais complexos” (DESBORDES, 1989, p. 161).

Para os professores que trabalham seguindo o livro didático, embora introduzam ampliações, exemplos ou definições, a lógica da sequenciação do conteúdo continua sendo a mesma, na maioria das vezes. Essa visão da linguagem como um jogo de construção cumulativa é um produto da pedagogia e está motivada pela idéia de que primeiro se deve apresentar o inventário dos elementos do sistema alfabético, as letras. Embora em outras épocas este método consistisse numa apresentação direta e exclusiva das letras (CHARTIER, 2007), na atualidade as letras aparecem em palavras que exemplificariam o funcionamento no sistema e também em textos, aos que é preciso atribuir significado.

Menon e Hiebert (2005) propõem que os manuais de leitura se caracterizam por ter seguido os vai-vem das teorias sobre a alfabetização, sobretudo no que diz respeito ao controle das palavras incluídas, conforme a regularidade das correspondências letra-som.

Uma segunda característica tradicional é a progressão: os textos tenderiam a ser planejados para estar nivelados segundo um critério de progresso determinado pelo controle do vocabulário, através da inclusão de palavras frequentes e “decodificáveis”.

Nos últimos anos, vários manuais continuam concebendo a escrita como um código, centrando-se na análise fonética das palavras, para pô-las em correspondência com as letras, segundo as propostas fonéticas ou silábicas de ensino da leitura. Outras propostas lideradas pelo movimento denominado *whole-language* dos anos 1980 e 1990, têm insistido no uso de textos e de materiais não especificamente desenhados para ensinar a ler. Na atualidade, os manuais tendem a uma síntese entre ambas aproximações, síntese que consiste em continuar com o ensino explícito das correspondências fonográficas, ao mesmo tempo em que incorporam textos variados. Mas, em muitos casos, os textos não são mais que um complemento da orientação “para o código”, porque a maioria dos autores ainda continuaria pensando em dois momentos: um inicial de aprendizagem “do código” e outro, posterior, de real leitura independente de textos longos, não elaborados especialmente para aprender a ler.

A orientação dos manuais de leitura geralmente inclui a seleção e sequenciação das letras (e dos fonemas que notam) assim como das palavras e das frases. Em contrapartida, os textos que se incluem já não costumam ser controlados por estes critérios e, portanto, cumprem funções suplementares e não se integram no programa do manual. A insistência num ensino sistemático das relações entre letras e sons é muito forte, sobretudo nos Estados Unidos, mas tem influenciado outros países que não compartilham nem a língua nem a cultura americanas (cf. GERMAIN; GUAY; ROBERT, 2003, para o francês).

O modelo do código

Os manuais apresentam, em sua maioria, uma orientação que segue a idéia da escrita como um código (o que é uma idéia também presente nos adultos escolarizados, inclusive entre diversos psicólogos e

linguistas). Um código é um sistema que “codifica” mensagens. Desde este ponto de vista, haveria dois “códigos”, um oral e o outro escrito, que se corresponderiam porque ambos “codificam” a língua (BLANCHE-BENVENISTE, 2002). Este conceito de código parte de duas crenças prévias: por um lado, da crença de que a linguagem oral é um dado anterior, não sujeito à influência da escrita, e, por outro, da crença de que a escrita é um instrumento de transcrição da linguagem oral.

A crença de que a linguagem oral é um dado prévio acompanha a idéia de que as unidades da língua já estariam dadas na fala. Portanto, se os códigos oral e escrito fossem iguais, o êxito da aprendizagem estaria assegurado quando se aprendessem as características gráficas do código escrito e se descobrissem as unidades no oral. Esta última idéia tem atualmente uma justificativa teórica na distinção entre conhecimento implícito e explícito: as unidades da língua formariam parte de um conhecimento implícito, que o ensino deveria explicitar através da designação das unidades da escrita. O recurso à explicitação costuma apelar para o conceito vygotskiano de “empréstimo de consciência”: o uso de uma metalinguagem criaria um “empréstimo de consciência” que poderia ajudar o aluno na aprendizagem. Assim, por exemplo, chega-se a reivindicar o papel da recitação do nome das letras na compreensão do sistema alfabético. Ehri (1989, p. 182) afirma, por exemplo, que “O conhecimento dos nomes das letras ajuda a associar o som apropriado com cada uma das letras, porque, na maioria dos casos, o nome contém o som”. Numa perspectiva idêntica, Tunmer (1989, p. 205) defende que “...O conhecimento dos nomes das letras deve ajudar ao leitor debutante a descobrir as correspondências fonográficas, visto que a maioria desses nomes contém o fonema correspondente à letra”.

Na realidade, não se trata apenas de uma antiga tradição escolar: é preciso nomear os elementos do código para habituar os alunos a reconhecê-los (CHERVEL, 1977). Este hábito nos acompanha a todas as pessoas alfabetizadas, a quem a tradição escolar introduziu e

sistematizou uma espécie de análise da língua em unidades, cuja pertinência é utilitária (FRUYT; REICHLER-BÉGUELIN, 1990).

A crença de que a escrita é um simples instrumento de transposição do oral tem uma consequência no âmbito educativo: a separação de dois momentos na aprendizagem; um primeiro dedicado a aprender o código para, só depois, em um segundo momento, aprender a linguagem escrita.

Diferentemente do modelo escolar do código, outras orientações atuais em linguística e em psicologia mostram que a escrita tem influído sobre a linguagem oral, que é um sistema notacional e não um código (FERREIRO, 1985; MORAIS, 2005), e portanto, não constitui uma mera transcrição da linguagem oral. Há numerosos estudos que demonstram a influência histórica da escrita tanto sobre a língua como sobre a representação que os indivíduos têm dela (DESBORDES, 1990; OLSON, 1991, 1994; BÉGUELIN, 2000; BLANCHE-BENVENISTE, 2002; FERREIRO, 2002, TEBEROSKY, 2002.). Esses estudos também demonstram que não há correspondência direta entre oral e escrito: se dá tanto uma seleção de fonemas, já que nem todos se representam na escrita, como uma notação gráfica de fonemas que carecem de realização fonética, mas que adquirem funções de diferenciação semântica. Ademais, sugerem que a representação escolar e cotidiana é ingênua, porque supõe que todos os falantes, aí incluídas as crianças que não sabem ler e escrever, poderiam ter acesso aos fonemas, falariam com “palavras” separadas, utilizariam “frases”, como se estas unidades existissem na língua oral e preexistissem à escrita (BLANCHE-BENVENISTE, 2002).

Por fim, como observam Vernon e Ferreiro (1998) e Ferreiro (2002), os estudiosos que insistem em tratar a aprendizagem da escrita alfabética como aprendizagem de um código não levam em conta as representações infantis sobre as relações entre oral e escrito antes que possam escrever convencionalmente.

Os enunciados e suas particularidades linguísticas

A partir de um estudo prévio (TEBEROSKY; RIBERA, 2006), vimos que uma das particularidades dos manuais escolares é a inclusão de instruções com uma surpreendente quantidade de termos metalinguísticos que designam entidades da língua e processos cognitivos. Isto é, as instruções (“consignas”) não apenas recorrem à “língua”, mas também a uma metalinguagem de tipo “reflexivo” (LUCY, 1993; REY-DEBOVE, 1997). Os termos constituem: a) um vocabulário reflexivo de nomes substantivos (com termos do tipo “letra”, “vogal”, “palavra”, etc.), e b) de verbos metalinguísticos e metacognitivos, que se apresentam em expressões reflexivas (do tipo “o que quer dizer”, “se escreve com jota”, “as letras formam palavras”). Todos eles se relacionam com conceitos: o conceito de vogal, de nome, de formação de palavra, de significado, mas também de “descrever”, “dizer a verdade”, “explicar” etc. (TAYLOR, 2000).

Levando em conta as peculiaridades dos livros didáticos como textos procedimentais e as mencionadas controvérsias teóricas hoje existentes nos campos da psicolinguística e da pedagogia, o objetivo deste estudo foi examinar a presença de termos metalinguísticos nos enunciados de livros de alfabetização adotados em distintos países, a fim de verificar sua variedade, sua distribuição ao longo do ano letivo e possíveis peculiaridades, segundo o idioma.

2. Metodologia

Corpus

Nosso corpus foi constituído por enunciados de seis livros didáticos de alfabetização em três línguas românicas: português, francês e catalão. A opção por comparar manuais dessas línguas românicas levou em conta o fato de compartilharem uma série de semelhanças quanto a itens lexicais e estruturas sintáticas. É preciso considerar, no entanto, que essas três línguas apresentam diferentes níveis de regularidade na escrita, com respeito às correspondências fonográficas, de acordo com a ortografia vigente em cada uma delas. Adotando o conceito de entropia, proposto

num estudo sobre a correspondência fonográfica para nos referirmos à maior ou menor transparência das relações entre grafia e som nas diferentes línguas (BORGWALDT; HELLWIG; DE GROOT, 2005), se constata que o francês tem muito menor entropia que o português. Embora o catalão não tenha sido examinado no estudo de Borgwaldt, et al (2005), cremos que também apresenta menor grau de regularidade das correspondências que o português, já que tem menos casos onde a escrita pode ser decidida a partir de regras ortográficas de tipo “biunívoco” ou “contextual” (MORAIS; TEBEROSKY, 1994, 1996), mas seria mais regular que o francês.

Para cada língua selecionamos dois livros que, na época da investigação, formavam parte do conjunto de manuais mais usados nas escolas públicas da Catalunha, do Brasil e da França. Os manuais analisados foram os seguintes:

- *Mega. Llengua i literatura. Activitats*. BENET, I. et al. Barcelona: Vicens Vives, 2001.
- *L'Espinguet. Llengua 1. Cicle Inicial*. SAMZ, M. J. (Dir.). Barcelona: Editorial Cruïlla, 2000.
- *Mika CP. Cahiers de Lecture 1, 2, 3*. CHAUVEAU, G. et al. Paris: Retz, 2004.
- *Abracadalire*. FABRE, D.; FABRE, E. E. Paris: Hatier, 2004.
- *Alegria do Saber. Livro de Alfabetização*. PASSOS, L. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.
- *Primeiros Textos. Alfabetização*. LEITE, M. et al. São Paulo: FTD, 2004.

Com o objetivo de simplificar, designaremos respectivamente esses livros pelas seguintes abreviaturas: Cat1, Cat2, Fran3, Fran4, Port5 E Port6.

Em cada obra tratamos como enunciados todas as instruções que, do ponto de vista ilocucionário, implicavam a realização de uma ação por parte do aluno, assumindo, portanto, que se tratava de um texto de tipo procedimental. Desse modo, no caso do manual francês Fran2 (“Abracadalire”) analisamos os “cahiers” e excluímos os livros do aluno, já que neste último as atividades estavam designadas por títulos do tipo “je lis”, “je retiens”, “j’entends” etc., que equivalem aos nomes de seções encontrados nos outros livros do corpus.

A fim de não produzir um efeito de ampliação da amostra de enunciados, por tratá-los individualmente, optamos por organizar o corpus em “blocos de cem palavras de enunciado”, no interior dos quais se encontravam os termos metalinguísticos. Também decidimos manter a variação de quantidades de blocos de cem palavras de cada manual, considerando que uma “normalização” do corpus (fixação de idêntica extensão de palavras por manual) impediria a análise da verdadeira presença de termos metalinguísticos a que o aprendiz era exposto, durante a alfabetização. Ao final, tivemos estas quantidades de blocos de cem palavras por manual: Cat1=12; Cat2=24; Fran3= 54, Fran4= 36, Port5= 45 e Port6= 33.

Ao comparar as três línguas, nos interessava verificar a existência ou não de uma progressão de ocorrência dos termos, durante o ano letivo. Considerando que cada país tem distintos calendários letivos e formas de organizar o ano escolar, para operacionalizar o exame do efeito da progressão escolar, decidimos dividir o conjunto de blocos de palavras-enunciado de cada livro por três e tratar cada uma das partes resultantes como um suposto “trimestre letivo”.

Tratamento dos dados

Uma vez transcritos para uma base de dados, os blocos de palavras-enunciado foram analisados com respeito à presença e frequência de termos metalinguísticos, que foram classificados em cinco categorias, que por sua vez continham subcategorias:

- Termos *sublexicais*: incluiu as subcategorias “*letra*”, “*forma gráfica*” (apresentação direta de letra, sílaba ou fonema²), “*vogal*”, “*consoante*”, “*dígrafo*”, “*som*”, “*grafismo*” (expressões como “traçado”), “*tipografia*” (expressões como “cursiva” e “letra de imprensa”) e “*silaba*”.
- Termos *lexicais*: incluiu os termos “nome” e “palavra”.
- Termos *frase*: “frase” ou “questão”.
- Termos relativos a *textos*: incluiu as subcategorias “*texto*”, “*gênero textual*”, *designações específicas* (como “trava-línguas”, “poesia”, “receita” ou relativas a suportes como “jornal”, “revista”) e *elementos* de texto (referências a partes como “final do conto”, “parte do livro”, “balões de fala”, etc.).
- Termos *outros*: incluía as subcategorias “*designação gramatical*” (expressões como “masculino”, “plural”, “maiúsculo”, “diminutivo”, etc.), “*informação semiótica*” (termos como “símbolo”, “diagrama”, “numeral”), “*autonímia*” (referência autonômica a nomes de obras, nomes de autores ou a palavras) e “*demais expressões*” (como “família silábica”).

Todos os blocos de palavras-enunciados foram classificados por dois juízes independentes. Os índices de concordância foram sempre superiores a 95% para os seis manuais.

3. Resultados

A distribuição das distintas categorias de termos no conjunto dos manuais

As Médias de escores globais – absolutos e relativos – de ocorrência das cinco categorias de termos metalinguísticos no conjunto dos manuais são apresentadas, respectivamente, nas tabelas 1 e 2, abaixo.

² Por exemplo, “Pinta la A”, “Escreva palavras com ÇA, ÇO, ÇU” o “Marque si tu entends [e]”

Tabela 1. Média global de *escores absolutos* de ocorrência das categorias de termos metalinguísticos no conjunto dos manuais

	SUBLEXICAL	LEXICAL	FRASE	TEXTO	OUTRO S
MÉDIA	5,77	3,9	2,14	4,23	4,45
sd	4,15	1,91	1,32	2,75	4,62

Tabela 2. Média global de *escores relativos* de ocorrência das categorias de termos metalinguísticos no conjunto dos manuais

	SUBLEXICAL	LEXICAL	FRASE	TEXTO	OUTRO S
MÉDIA	0,26	0,22	0,07	0,23	0,21
sd	0,20	0,13	0,05	0,18	0,17

Observamos que, com respeito aos escores globais absolutos, houve diferenças significativas na distribuição encontrada ($X^2_{(4, N=234)} = 64,75, p < 0,001$). Os contrastes realizados com o teste de Wilcoxon demonstraram que os escores de termos sublexicais eram significativamente mais altos que os de: termos lexicais ($z = 4,85, p < 0,001$, bi-caudal), termos-frase ($z = 6,70, p < 0,001$, bi-caudal), termos-texto ($z = 3,99, p < 0,001$, bi-caudal) e termos-outras ($z = -4,37, p < 0,001$, bi-caudal). Não houve diferenças significativas na comparação dos escores absolutos entre as demais categorias.

Ao comparar os escores globais relativos, encontramos resultados bastante semelhantes. Foi confirmada a significância das diferenças entre as médias das cinco categorias ($X^2_{(4, N=234)} = 191,08, p < 0,001$); os contrastes efetuados com o Wilcoxon indicaram que em termos proporcionais a categoria sublexical ocorria de modo significativamente mais frequente que as categorias lexical ($z = -1,98, p < 0,05$, bi-caudal), frase ($z = -9,60, p < 0,001$, bi-caudal) e termos outros ($z = 2,53, p < 0,02$, bi-caudal). Contudo, não se revelou significativa a diferença entre a frequência proporcional de termos lexicais e termos-texto ($z = 1,68, p = 0,09$, bi-caudal), o que sugere a também alta ocorrência deste último tipo de termos.

Uma análise mais fina da distribuição das distintas subcategorias no interior de cada categoria de termos demonstra que, apesar das singularidades de cada manual, algumas subclasses de termos tendiam a ser bastante mais empregadas que outras nos enunciados. A tabela 3, abaixo, ilustra essas tendências, no que concerne à ocorrência das distintas subclasses de termos sublexicais.

Tabela 3. Distribuição de subcategorias de termos sublexicais nos manuais – escores absolutos.

	Letra	Forma	Vogal	Consoante	Dígrafo	Som	Grafia	Tipografia	Sílaba	total
Cat1	40	82	9	1	17	15	0	2	0	166
Cat2	7	54	3	0	0	1	0	3	7	75
Fran3	12	126	0	0	0	5	3	6	14	166
Fran4	27	179	0	0	0	0	0	0	15	221
Port5	64	192	2	0	0	6	5	75	53	397
Port6	36	4	1	0	0	2	0	2	6	51

Como se pode ver na segunda coluna da Tabela 3 (“Forma”), na maioria dos manuais, os autores apresentavam as formas gráficas – letras, dígrafos, sílabas ou inclusive fonemas – diretamente, em lugar de designá-las através daqueles termos. Isto é, em lugar de escrever, por exemplo, “a letra bê”, se colocava “a letra B” ou “o B”.

A predominância de certas subclasses de termos no interior de uma categoria foi evidente também nos casos de termos lexicais e termos-texto, tal como apresentado nas tabelas 4 e 5, abaixo.

Tabela 4. Distribuição de subcategorias de termos lexicais nos manuais – escores absolutos

	NOME	PALAVRA	Total
Cat1	29	53	82
Cat2	23	29	52
Fran1	10	218	228
Fran2	1	115	116
Port1	53	197	250
Port2	33	54	97

Tabela 5. Distribuição de subcategorias de termos textuais nos manuais – escores absolutos

	TEXTO	GÊNERO	ELEMENTO	Total
Cat1	7	45	17	69
Cat2	0	22	20	42
Fran1	53	41	10	104
Fran2	26	84	9	119
Port1	66	127	140	333
Port2	06	65	5	76

A designação *palavra* foi sempre mais adotada que *nome* em todos os manuais. Em relação aos termos *textuais*, observamos uma tendência a designar mais diretamente os *gêneros* específicos em questão, em lugar de empregar a designação hiperonímica *texto*. Alguns autores também expuseram frequentemente o aprendiz a termos que designavam *elementos* ou partes dos textos.

Por outro lado, como se pode ver na Tabela 5, em francês o uso do termo “mot” era muito mais frequente que “palavra” o “paraula”, nas duas outras línguas.

Os livros em catalão e em português apresentavam relativamente mais nomes de gêneros de texto que os franceses. Entre os gêneros incluídos predominava a singularidade material ou a característica de ser parte ou elemento de uma totalidade (LOUREDA LAMAS, 2003). Assim

por exemplo, *poesia, poema, carta, lista, diálogo, canção* (letra de uma canção), *receita, menu, diário, história em quadrinhos* se reconhecem por sua forma gráfica; ou então *resumo, balão de fala, título, pergunta, letreiro, rótulo* que são partes de uma totalidade. Também estavam *trava-línguas* e *adivinhações* que enfatizam a dificuldade de pronúncia ou a incógnita sobre o significado. Todos os gêneros se apresentavam em sua forma escrita ou para ser escritos. Quando se tratava da narração, se recorria aos nomes *história* ou *conto*.

A distribuição das distintas categorias de termos segundo a língua, o trimestre letivo e os manuais

Ante as grandes diferenças encontradas entre os manuais, no que concerne à quantidade de blocos de palavras-enunciados, ao examinar possíveis efeitos das variáveis *língua, manual* e *trimestre letivo*, optamos por comparar os escores relativos de distribuição das distintas categorias de termos metalinguísticos (cf. tabela 6, abaixo).

Tab. 6. Médias de *escores* relativos de ocorrência das categorias de termos metalinguísticos, segundo a língua, o manual e o trimestre letivo.

Língua	Livro	Tri- mestre	Sublexical		Lexical		Frase		Texto		Outros	
			X	sd	X	sd	X	sd	X	sd	X	sd
Catalão	1	1	0,41	0,01	0,26	0,06	0,03	0,01	0,11	0,02	0,19	0,03
		2	0,42	0,13	0,24	0,05	0	0	0,18	0,01	0,12	0,11
		3	0,33	0,10	0,26	0,02	0,03	0	0,25	0,06	0,14	0,02
Catalão	2	1	0,36	0,12	0,20	0,05	0,11	0,05	0,01	0,04	0,29	0,03
		2	0,39	0,01	0,16	0,04	0,01	0,06	0,18	0,03	0,18	0,05
		3	0,31	0,14	0,15	0,10	0,01	0,13	0,26	0,15	0,22	0,01
Francês	3	1	0,30	0,26	0,08	0,13	0,21	0,12	0,21	0,01	0,28	0,11
		2	0,33	0,20	0,33	0,11	0,15	0,03	0,21	0,14	0,18	0,11
		3	0,24	0,13	0,33	0,12	0,18	0,01	0,19	0,15	0,23	0,13
Francês	4	1	0,48	0,18	0,14	0,02	0,13	0,03	0,13	0,04	0,10	0,12
		2	0,31	0,20	0,26	0,10	0,17	0,11	0,20	0,01	0,11	0,11
		3	0,25	0,14	0,17	0,01	0,14	0,03	0,26	0,11	0,22	0,01
Português	5	1	0,44	0,20	0,22	0,12	0,03	0,18	0,21	0,11	0,17	0,13
		2	0,32	0,16	0,20	0,01	0,07	0,01	0,30	0,17	0,17	0,10
		3	0,20	0,13	0,22	0,10	0,01	0,08	0,40	0,24	0,22	0,15
Português	6	1	0,23	0,15	0,32	0,17	0,01	0	0,45	0,25	0,26	0,24
		2	0,14	0,01	0,25	0,14	0,04	0,02	0,32	0,20	0,34	0,22
		3	0,11	0,02	0,10	0,01	0,09	0,04	0,35	0,10	0,36	0,14

A análise multivariada que realizamos indicou efeitos significativos isolados da língua ($F = 4,08$; $p < 0,001$), do manual ($F = 4,01$; $p <$

0,001) e do trimestre letivo ($F = 2,49$; $p < 0,02$). Não encontramos interações significativas entre as três variáveis.

O efeito da língua se revelou na proporção de “termos-frase” ($F = 16,08$; $p < 0,001$). O teste post hoc de Tukey indicou que nos manuais de língua francesa esta categoria de termos tendia a aparecer com uma frequência significativamente superior à observada nos manuais de língua catalã ($p = 0,002$) e de língua portuguesa ($p < 0,001$).

Nos distintos trimestres, os manuais apresentavam diferenças vinculadas à proporção de ocorrência de termos sublexicais ($F = 3,54$; $p < 0,04$) e de termos-texto ($F = 6,56$; $p = 0,002$). O teste post hoc de Tukey indicou que a média de aparição de termos sublexicais no primeiro trimestre letivo era significativamente superior à observada no terceiro trimestre ($p < 0,02$) e que a proporção de termos-texto no primeiro trimestre era inferior à observada tanto no segundo trimestre ($p < 0,05$) como à observada no terceiro trimestre ($p = 0,002$).

As diferenças vinculadas a características de cada manual se revelaram na proporção de termos lexicais ($F = 6,82$; $p < 0,001$), de termos frase ($F = 7,65$; $p < 0,001$) e de termos outros ($F = 5,82$; $p < 0,001$). Com o teste post hoc de Tukey verificamos que o manual 3, de língua francesa, se distinguia por conter uma proporção significativamente mais alta de termos lexicais que o manual 2 de língua catalã ($p = 0,002$), que o manual 4 de língua francesa ($p = 0,001$) e que o manual 5 de língua portuguesa ($p = 0,001$).

No que concerne à ocorrência de termos-frase, o teste post hoc de Tukey revelou que também foram manuais franceses os que apresentaram uma singularidade. Proporcionalmente, o manual 3 francês continha mais termos-frase que o manual 5 de língua portuguesa ($p < 0,05$). O manual 4, também de língua francesa, apresentou uma proporção significativamente mais alta de termos-frase que o manual 2 de língua catalã ($p < 0,02$) e que os manuais 5 e 6 de língua portuguesa ($p < 0,001$ e $p = 0,002$, respectivamente).

Por fim, os contrastes realizados na análise do efeito da variável “manual” demonstraram que o manual 6, de língua portuguesa, difere significativamente de quatro manuais por conter uma mais alta proporção de termos “outros” ($p = 0,005$ na comparação com o manual 2, de língua catalã e $p < 0,001$ na comparação com os manuais 3 e 4 de língua francesa e também com o manual 5 de língua portuguesa).

4. Comentários finais

Como tínhamos previsto, a presença de terminologia metalinguística se revelou muito frequente nos manuais de todas as três línguas investigadas. À parte as idiosincrasias observadas, é necessário enfatizar o previsível predomínio de termos relativos a unidades sublexicais, explicável pela concepção de “código” com a qual os manuais enfocavam a notação alfabética. Comparando com outros textos procedimentais, a referência ao código nos manuais escolares é semelhante à referência ao “aparelho” nos manuais de uso: seria preciso dominar as unidades para, então, ensinar como funciona o aparelho. Se adicionamos que isto ocorre mais no primeiro trimestre, podemos constatar que os autores dos livros concebem que no início da aprendizagem os elementos sublexicais teriam maior importância.

Em todas as ocasiões em que se designavam as unidades, se usava uma metalinguagem, mas esta era apresentada como se se tratasse de termos cotidianos da linguagem corrente. Interpretamos que os autores usam metalinguagem porque acreditam que é necessário designar as unidades linguísticas, com o objetivo de habituar o aluno a isolar e reconhecer os elementos (CHERVEL, 1977) daquilo que os adultos concebem como um código. O objetivo implícito consiste em estabelecer unidades que sejam classificáveis, que se possa pôr em um repertório, que sejam tecnicamente manipuláveis pelos alunos. Trata-se de uma predicação de designação, e não de denominação. Embora seja sutil, é importante fazer a distinção, porque se trata de uma diferença semiótica que pode ter consequências cognitivas para o aluno. Rey-

Debove (1997, p. 185) defende que quando a relação vai do signo ao referente se trata da designação; em contrapartida, quando se vai do referente ao signo, é a denominação que ocorre. A pergunta para a designação é “¿o que Y designa?”; a pergunta para a denominação é “¿como se chama Y?”. A diferença entre ambas é de densidade metalinguística: é maior na designação e menor e mais familiar na denominação. No caso dos manuais, se enfatiza o referente: qual é o valor de uma letra ou qual é sua forma gráfica. Em contrapartida, as crianças, de maneira espontânea, se perguntam mais sobre a denominação: qual é o nome de uma letra ou atribuem um nome a partir de seu nome próprio: “o N de Natalia” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Um comentário especial merece ser feito sobre o tratamento dado às letras: nos manuais analisados, as letras se apresentavam sempre com a forma gráfica do sistema simbólico de escrita alfabética (ou seja, em sua figura gráfica, por exemplo, , , <S>, <s>, etc.). Não encontramos o nome da letra escrito, isto é “bê”, “esse”, “zê”, etc. É como se na figura da letra se pudesse ler seu nome, embora só o enunciado metalinguístico oral permita dizer o nome. Neste caso, a metalinguagem se realiza apenas na modalidade oral. Interpretamos que não se trata de um descuido, mas de um fruto de justificativa pedagógica, oriunda da orientação que considera a escrita como um código e que se preocupa com a ortografia.

Como os tradicionais métodos de alfabetização influenciam o tratamento da metalinguagem nos volumes analisados? Vimos que a apresentação direta de letras foi mais frequente que a apresentação de sílabas em catalão e em francês; só um manual em português fazia uma apresentação sistemática de sílabas e tendia a usar mais esta designação (‘sílabas’). Ao mesmo tempo, vimos que apenas nos manuais franceses era comum que os autores apresentassem os símbolos de fonemas notados com o alfabeto fonético internacional. Segundo Hebrard (2003), isto é uma forma de transposição didática criada em meados dos anos 1970, a apropriação escolar de uma crítica do campo da linguística ante o fato de que, na escola francesa, se ensinava às crianças que sua

língua tinha cinco vogais. Para superar a confusão entre fonemas e suas realizações gráficas, os autores de manuais franceses optaram por ensinar explicitamente cada fonema vocálico e consonantal da língua. Esta solução nos parece bastante questionável: se somente adultos letrados aprendem o alfabeto fonético internacional (IPA) em algumas formações profissionais (por exemplo, letras e fonoaudiologia) é evidente que tal aprendizagem não constitui um requisito para a apropriação da escrita alfabética e que, provavelmente, depende em verdade do domínio desta última. Não é preciso comentar que, para as crianças, tratar os símbolos do IPA como fonte de informação constituiria uma sobrecarga de valor duvidoso.

Ao lado de um enfoque generalizado da escrita como “código”, observamos uma alta frequência de nomes de gêneros textuais, em lugar do termo “texto”. Interpretamos que isto indica uma real mudança nos manuais, que já buscam não se restringir apenas ao “código” nem usar apenas “textos cartilhados” com um repertório de correspondências som-grafia limitado (cf. MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, para o caso do português).

Embora estejamos de acordo com a premissa de que não há linguagem sem atividade metalinguística (TAYLOR, 2000), parece-nos necessário prestar atenção à verdadeira utilidade da presença de tantos termos metalinguísticos na etapa inicial de apropriação da escrita. Interpretamos que o recurso a esses termos pode resultar de um persistente viés adultocêntrico com relação à notação alfabética e à linguagem escrita em geral: ao apresentar os termos, o adulto acreditaria que a criança os interpretaria de modo idêntico aos sujeitos letrados experientes. Do ponto de vista didático, cabe questionar possíveis conseqüências negativas que se instalam, se a escola concebe o precoce domínio de termos metalinguísticos como requisito para o reconhecimento de que houve aprendizagem das características da linguagem escrita e de sua notação. Do ponto de vista psicolinguístico, a questão exige novas investigações, que examinem como os aprendizes concebem aqueles termos e como as formas de apresentá-los favorecem

ou não a reflexão do aprendiz sobre as propriedades da notação e da linguagem escritas.

Referências

ADAM, J.M. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, n. 111-112, p.1-32, 2001.

ANDREWS, S. When Do L2 Teachers need to 'Know About Language'? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning. *Language and Education*, v.13, n.3, p.161-177, 1999.

BEGUÉLIN M.-J. (ed.). *De la phrase aux énoncés*: grammaire scolaire et descriptions linguistiques. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2000.

BIEGER, G.; GLOCK, M. Comprehending Spatial and Contextual Information in Picture-Text Instructions. *Journal of Experimental Education*, n.54, p.256-281, 1986.

BLANCHE-BENVENISTE, C. La escritura: irreductible a um código. In: FERREIRO, E. (Comp.) *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Barcelona: Gedisa, 2002.p. 15-30.

BORGWALDT, S.; HELWIG, F.; DE GROOT, A. Onset entropy matters – Letters to phoneme mappings in seven languages. *Reading and Writing*, n.18, p.211- 229, 2005.

CARTER, R. *Keywords in Language and Literacy*. London: Routledge, 1995.

CHARTIER, A. M. *L'École et la lecture obligatoire*: histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Paris: Retz, 2007.

CHERVEL, A...*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Histoire de la grammaire scolaire ...Paris: Payot, 1977.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EHRI, L. Apprendre à lire et écrire les mots. In: RIEBEN, L.; PERFETTI, C. (Eds.). *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989. p. 182-197.

DESBORDES, F. Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques. In: AUROUX, S. (ed.) *Histoire des idées linguistiques*. Tome I Liège: Pierre Mardaga Editeur, 1998. p. 149-161.

DESBORDES, F. *Idées romaines sur l'écriture*. Lille: PUF., 1990.

DIXON P. The processing of organizational and component step information in written directions. *Journal of memory and language* vol. 26, n°1, p.24-35, 1987.

FERREIRO, E. Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y consciencia metalingüística. In: FERREIRO, E (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 2002.

FRUYT, M.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. La notion de “mot” en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes. *Modèles linguistiques*, n.23, p.21-46, 1990.

GERMAIN, B. GUAY, I.; ROBERT, N. (orgs.) *Les manuels de lecture au CP*. Paris: Observatoire National da Lecture – Scérem – Savoir Lire, 2003.

GOMBERT, E. Metalingüística del desarrollo. In: POYUELO, M.; RONDAL, J-A (Eds.). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson, 2003.p.42-48.

HEBRARD, J. Place de l'activité orale dans l'apprentissage da lecture au CP. In: GERMAIN, B.; GUAY, I.; ROBERT, N. (orgs.) *Les manuels de lecture au CP*. Paris: Observatoire National da Lecture – Scérem – Savoir Lire, 2003. p. 53-58.

HALLIDAY, M. Linguistics in teacher education. In CARTER, R. (ed.). *Linguistics and the Teacher*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press/Brasford Books, 1992.

KÖHLER, C. ; KEKENBOSCH, C.; VERSTIGGEL, J.C. La compréhension d'un texte procédural: un processus à profondeur variable. *Journal International de Psychologie*, 35(6), 258-269, 2000.

LEECH, G. N. *Principles of Pragmatics*. London: Logram, 1983.

LOUREDA LAMAS, O. *Los nombres de los tipos de textos*. Pamplona: Eusona, 2003.

LUCY, J. A. Reflexive language and the human disciplines. In: LUCY, J. A. (Ed.). *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 9-32

MANDLER, J. Representation. In: MUSSEN, P. (ed) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1983.p.420-494

MENON, S.; HIEBERT, E.H. A comparison of first graders' reading with little books or literature-based basal anthologies. *Reading Research Quarterly*, v.40, n.1, p.12-38, 2005.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B.(orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-203.

MORAIS, A. G. ; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, Lisboa, n. 8, p.15-51, 1994.

MORAIS, A. G. ; TEBEROSKY, A.. Beginners' explicit knowledge of portuguese spelling. In: RIJLAARSDOM, G.; BERGH, H.; COUZJIN, M. (Org.). *Theories, models and methodology - current trends in research on writing*. 1 ed. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.p. 256-284.

OLSON, D. R. La cultura escrita como actividad metalingüística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. p. 333-358.

OLSON, D. R. *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PALINGSAR, A. S.; DUKE, N. K. The Role of Text and Text-Reader Interactions in Young Children's Reading Development and Achievement. *The Elementary School Journal*, v.105, n.2, p.183-198, 2004.

PASCUAL, E. *Représentation de l'architecture textuelle et génération de texte*. Thèse de l'université Paul Sabatier. Toulouse, France, 1991.

PASCUAL, E.; PERY-WOODLY, M.P.. Modèles de textes pour la définition. *Actes des 1ère journées FRANCIL, Journées Scientifiques et Techniques du Réseau francophone de l'Ingénierie de la Langue de l'AUPELF-UREF*, Avignon, 1997.

PELLEGRINI, A.D.; GALDA, L.; BARTINI, M.; CHARAK, D. Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, n.44, p.38-54, 1998.

PELLEGRINI, A.D.; GALDA, L.; FLOR, D.; BARTINI, M.; CHARAK, D. Close relationships, individual differences, and early literacy learning. *Journal of experimental child psychology*, n. 67, p. 409-422, 1997,

PIAGET J., INHELDER B. *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris: PUF, 1948..

POZO, J. I.; POSTIGO, Y. *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé, 2000.

REY-DEBOVE, J. *Le métalangage*. Paris: Armand Colin, 1997.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex, 1981.

SILVA, C.R. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In BATISTA, A.A.G; VAL, M.G.C. *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Horizonte: Autêntica, 2004. p. 134-174.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STICHT, T. The acquisition of literacy by children and adults. In MURRIA, F. and. PIKULSKI, J (Eds.). *The Acquisition of Reading*. Baltimore, MD.: University Park Press, 1978.

TAYLOR, T. J. Language constructing language: the implications of reflexivity for linguistic theory. *Language Sciences*, n.22, p.483-499, 2000.

TEBEROSKY, A. Las "filtraciones" de la escritura en los estudios psicolinguísticos. In: FERREIRO, E. (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 63-80.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. A terminologia metalinguística no ensino da linguagem escrita. In LINS, S. D.; CRUZ, S.H.V. *Linguagens, literatura e escola*. Fortaleza; Ed. UFC, 2006. p. 32-47.

TREIMAN, R.; TINCOFF, R.; DAYLENE RICHMOND-WELTY, E. Letter names help children to connect print and speech. *Development Psychology*, v.32, n.3, p.505-514, 1996.

TUNMER, W. E. Conscience phonologique et acquisition da langue écrite. In: RIEBEN, L. ; PERFETTI, C. (Eds.). *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989. p.197-220.

VIRBEL J. Langage et méta-langage dans le texte du point de vue de l'édition en informatique textuelle. *Cahiers de Grammaire*. n10. p1-72, 1986.

Artur Gomes de Moraes é doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. Pesquisador do CNPq, tem como principal área de investigação o ensino e a aprendizagem da língua escrita em diferentes etapas da Educação Básica,.

E-mail: agmoraes@uol.com.br

Ana Teberosky é doutora em Psicologia pela Universidad de Barcelona e professora catedrática do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación daquela instituição. Pesquisadora do Ministerio de Ciencia de España, desenvolve atualmente pesquisas sobre o papel de jogos de linguagem na alfabetização inicial e práticas familiares de letramento.

E-mail: ateborosky@ub.edu

Núria Ribera é psicóloga e professora associada do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación da Universidade de Barcelona. Colabora no grupo de pesquisa coordenado pela Dra. Ana Teberosky, desenvolvendo atualmente pesquisas sobre o papel de jogos de linguagem na alfabetização inicial.

E-mail: nribera@ub.edu

Submetido em: novembro de 2009

Aceito em: fevereiro de 2010