

O SABER DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

José Carlos de França Filho

Universidade Federal de Pernambuco – francajc@hotmail.com

Resumo: Propomo-nos a investigar o que professoras alfabetizadoras conhecem a respeito das atividades de consciência fonológica. Realizamos uma entrevista semiestruturada com dez professoras do 1º ano do ensino fundamental, em que fizemos perguntas diretas sobre as atividades de consciência fonológica, bem como solicitamos a análise de atividades propostas. As respostas foram interpretadas com base na análise de conteúdo. Verificou-se que a grande maioria das professoras (09) conseguiu citar, pelo menos, uma atividade de análise fonológica, demonstrando ter conhecimento da essência desse tipo de atividade. Com relação à análise de atividades de consciência fonológica propostas aos alfabetizandos, uma tendência observada foi o fato de as professoras darem respostas corretas aos questionamentos, mas não conseguirem formular justificativas pertinentes. Ao analisar a adequação de duas atividades de análise fonológica à hipótese de escrita das crianças, a maior parte das docentes fez uma análise correta das duas atividades, no entanto as justificativas apresentadas tendiam a ser vagas ou confusas.

Palavras-chave: saber, professoras alfabetizadoras, consciência fonológica, atividades

Introdução

Tradicionalmente, as questões referentes à alfabetização se limitavam à relação entre o como se ensinava e o como se aprendia, deixando de considerar o objeto de conhecimento dessa aprendizagem: o sistema de representação alfabética (FERREIRO, 2001).

Com os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), esse terceiro elemento fica em evidência e tanto quem ensina quanto quem aprende passam a refletir sobre o objeto em questão: a escrita alfabética.

Nessa perspectiva, se tal objeto é concebido como um sistema de notação, seu processo de aquisição focará a apropriação de um novo objeto de conhecimento e não de uma técnica de transcrição do oral para o escrito. Faz-se necessário, então, o conhecimento de um conjunto de princípios que compõem/regem a natureza desse novo objeto de conhecimento.

Considerando que, durante o processo de alfabetização, a criança passa por uma etapa de fonetização da escrita (FERREIRO, 2001; MORAIS, 2004), conclui-se que a compreensão da relação som-grafia e o domínio de suas convenções são importantes aspectos a serem destacados nesse processo. Assim, pode-se concluir, também, que a consciência fonológica deve fazer parte do rol de saberes dos professores alfabetizadores, pois é um conhecimento

decisivo para o desenvolvimento de situações didáticas interventivas que promovam o sucesso dos alfabetizandos.

Reconhecendo, portanto, a relevância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, propomo-nos a investigar o que professoras alfabetizadoras conhecem a respeito das atividades de consciência fonológica. Este texto traz, então, os resultados de tal investigação.

Metodologia

Realizamos uma entrevista semiestruturada com dez professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife – PE. Com vistas a explorar os conhecimentos das professoras alfabetizadoras participantes do presente estudo, ora fizemos perguntas diretas sobre as atividades de consciência fonológica (doravante CF), ora solicitamos a análise de atividades propostas. As entrevistas duraram em média 30 minutos, sendo conduzidas individualmente na escola de cada professora em horários previamente agendados.

As dez professoras entrevistadas tinham entre 31 e 63 anos (média de idade de 45 anos), com experiência em turmas de alfabetização entre 03 e 20 anos (média de 10 anos de experiência). Todas eram graduadas e nove delas, pós-graduadas em nível de especialização. Em alguns momentos, referimo-nos a essas professoras como professora 1, professora 2, professora 3 e assim por diante; em outros, como P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

A partir da transcrição literal das entrevistas, procedemos à leitura do material e, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscamos identificar os conhecimentos revelados pelas docentes. Criamos e recriamos, então, categorias e produzimos quadros de análise em que foram registradas as respostas das professoras com base nas categorias definidas. Por fim, a partir dessa sistematização dos dados, buscamos fazer uma interpretação sobre o que as docentes alfabetizadoras sabiam sobre as atividades de consciência fonológica.

Resultados e discussão

Antes de apresentar os dados encontrados no presente estudo, trazemos reflexões sobre as atividades para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas.

De acordo com Freitas (2004), as tarefas variam segundo o tipo das unidades (polissílabas ou monossílabas); o contexto no qual as unidades estão inseridas (onset simples ou complexo); a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (posição inicial, medial, final); a quantidade de operações cognitivas exigidas das crianças; o tipo de operação requerido pela atividades (identificação, produção, apagamento, transposição, síntese, segmentação de sons).

Morais (2012), também destaca o caráter variável das habilidades de consciência fonológica e diz que tal variação vai depender, exatamente, do tipo de operação cognitiva sobre as partes das palavras e da posição dos segmentos sonoros nas palavras. Por essa razão, o autor argumenta que algumas habilidades são mais fáceis e outras mais difíceis, não se desenvolvendo todas ao mesmo tempo.

Freitas (2004) também destaca que as tarefas de análise fonológica podem ser simples, isto é, exigem apenas a realização de uma operação para respondê-la, como, por exemplo, a segmentação das palavras em sílabas; e complexas, que exigem a realização de duas operações, como a atividade de substituição de um fonema em uma palavra, que, além da substituição do fonema, requer a verificação da nova palavra formada.

A partir das constatações de que habilidades envolvendo sílabas e rimas são importantes para a apropriação do SEA e que, por outro lado, poucas envolvendo fonemas são necessárias, Morais (2012) propõe que os aprendizes sejam estimulados a contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas); a dizer uma palavra maior (ou menor) que outra; a identificar palavras que começam com a mesma sílaba; a produzir palavras que começam com a mesma sílaba; a identificar palavras que rimam; a produzir palavra que rima com outra; a identificar palavras que começam com o mesmo fonema.

Além de jogos com palavras em contextos lúdicos, Morais (2012) também sugere, para o desenvolvimento da consciência fonológica, atividades de exploração de textos poéticos da tradição oral. Como salienta o autor, esse tipo de texto que, em geral, as crianças conhecem ou aprendem facilmente de cor, são parte da cultura do brincar infantil e contêm rimas, aliterações, repetições e outros recursos sonoros. Dessa forma, as crianças podem brincar com as palavras e conviver, ao mesmo tempo, com práticas de leitura e produção de textos.

Ainda a respeito de atividades de análise fonológica, Leal (2005) destaca que estas podem ser realizadas de duas maneiras: 1) apenas como análise fonológica (dos sons) ou 2) com análises fonológicas paralelas à visualização das palavras escritas (salientando-se similaridades entre sons e grafias).

Morais (2012) defende a notação escrita nas reflexões fonológicas das palavras, sempre que possível, pois entende que facilita o desenvolvimento da consciência fonológica. Para ele,

“o registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como são os ‘sons pequeninhos’ que os estudiosos chamam de fonemas (p. 92).

Procedamos, então, à discussão dos dados extraídos das entrevistas conduzidas com as docentes.

Partindo do pressuposto de que há uma grande variedade de atividades que mobilizam o desenvolvimento de habilidades fonológicas e de que, por outro lado, algumas delas são mais produtivas e importantes para a apropriação do SEA, como as que envolvem sílabas e rimas; e outras, muito complexas e pouco necessárias, como as que envolvem fonemas; questionamos às professoras: “Você realiza atividades de análise fonológica com sua turma? Quais, por exemplo?”

Pretendíamos, com esse questionamento, gerar uma oportunidade de acessar os conhecimentos das docentes sobre atividades potencialmente mobilizadoras de habilidades metafonológicas. Além disso, interessava-nos saber se as atividades de análise fonológica propostas estariam, de fato, voltadas para o trabalho com segmentos sonoros das palavras. Como resposta, esperávamos, portanto, que as professoras listassem atividades como: segmentar uma palavra em sílabas; comparar palavras quanto ao número de sílabas; identificar e produzir palavras semelhantes, considerando os segmentos sonoros (sílabas iniciais ou rimas) em determinada posição; adicionar, transpor ou subtrair segmentos sonoros, como sílabas; realizar a síntese de sílabas, de modo a reconstituir uma palavra, entre outras.

Verificou-se que, com exceção da professora 3, todas as demais professoras conseguiram citar, pelo menos, uma atividade de análise fonológica. A professora 5, por exemplo, embora inicialmente enfatize achar difícil responder à pergunta, consegue citar atividades de separação e contagem de sílabas, bem como de formação de palavras a partir de sílabas isoladas:

Professora 5: É complicado, eu não sei. Veja... separação silábica, por exemplo. Quando eu vou trabalhar... (...). Eu nunca vou direto, por exemplo, ou no quadro ou na folhinha, certo? "Vocês vão separar as sílabas". Não. Quantas vezes a gente abre a boquinha pra palavra SA - CO - LA? Vamos bater palmas pra fazer SA - CO - LA, quantas vezes a gente bateu palmas? Entendeu? Eu trabalho muito também com as palavras, as sílabas soltas. Fica tirando dos copinhos de divisão, então eles têm as palavras separadas por letras e por sílabas. Eu formo grupinhos. Esses grupinhos eu procuro não deixar somente em um grupo aqueles só forma a palavra... Eu procuro botar aquele que está em um nível que não está muito avançado, procuro deixar nos que... porque aí ele vai... eu digo: "Ó, vamos ajudando o colega". Entendeu? (...)

Como afirma a professora 5, o trabalho de separação e contagem de sílabas é feito, primeiro, oralmente e, só depois, na forma escrita, o que parece mostrar sua preocupação com o aspecto sonoro. Assim como ela, a professora 7 também menciona a contagem de sílabas,

juntamente com a identificação do som das letras. Ela enfatiza a busca da relação grafema-fonema, deixando claro que faz isso lendo as palavras e pedindo que as crianças identifiquem a forma escrita:

Professora 7: Eu acredito que sim... (...) eu acho que quando a gente faz essa questão da... contar sílabas, contação de sílabas, de letras, o som de cada letra... como a criança vai identificando à medida que você vai falando. Ela tá relacionando grafema ao som, ao fonema (...).

As professoras 2 e 9 também conseguem dar um exemplo adequado de atividade envolvendo habilidades metafonológicas. Seguem suas respostas:

Professora 2: Sim. Eu geralmente começo com desenho, desenho de palavras, eu acho que pra eles é mais fácil. Então por exemplo, eu pego o desenho, o desenho do bolo, da bola. E coloco os dois, o desenho e a palavra bolo e bola e peço pra eles pintarem a letra que é diferente nas duas palavras. Outra vez eu deixo a lacuna em branco, de bolo e bola, pra eles completarem a letra que está faltando. Mas eu trabalho sempre com pares de palavras, que é justamente pra eles poderem fazer essa análise, essa reflexão fonológica.

Professora 9: Às vezes. É... umas palavrinhas pra colocar... Eu não entendo direito o que é consciência fonológica, mas tem umas que a gente quando muda as letras... aí mudando a primeira letra, aí fica “A”; se botar um g, fica gato; Se botar um M, fica mato. Tem umas tarefinhas que tem... vai vendo, mudando a posição ou mudando uma letra ou colocando o R, prato.

Observa-se que as professoras 2 e 9 mencionam atividades que ajudam as crianças a entender que palavras ou sílabas são formadas por unidades menores, os fonemas, e que, portanto, mudando um único fonema podemos mudar a palavra, seja pela substituição ou adição do fonema. Destacamos, porém, que atividades de consciência fonêmica ajudam a consolidar correspondências grafofônicas de crianças que já estão em processo mais avançado de alfabetização e já entenderam que grafamos os sons da palavra. Assim, não são aconselháveis para crianças na fase inicial da alfabetização. Além disso, uma das atividades dadas como exemplo pela professora 2 – marcar a letra diferente nas palavras BOLO e BOLA – pode ficar restrita a uma proposta que apenas apela para a capacidade de discriminação perceptual das crianças.

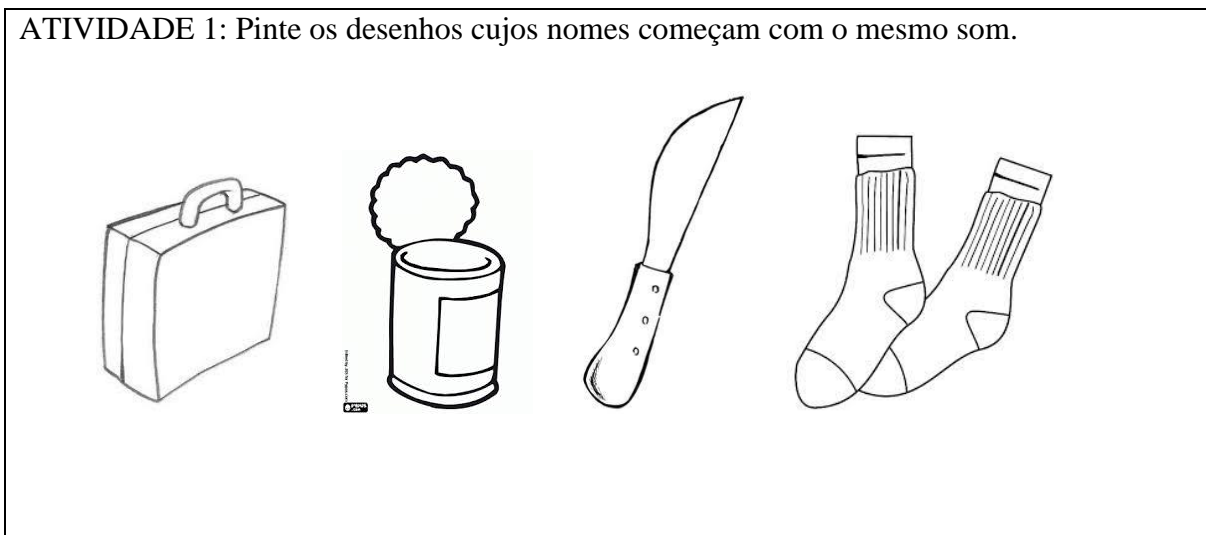
Como já adiantamos, a professora 3 foi a única do grupo que não conseguiu indicar uma atividade de análise fonológica. Como vemos a seguir, embora destaque que retira uma palavra do texto estudado e trabalha outras palavras a partir dela, não menciona, nesse trabalho, nenhuma proposta que poderia configurar uma atividade de análise fonológica:

Professora 3: Sempre que possível, sim. Eu trabalho com... Quando eu trabalho, destaco uma palavra de um texto; por exemplo, destaco a palavra do texto e daí eu procuro trabalhar outras palavras a partir daquela, sabe? Então

quando eu desenvolvo isso que vejo o avanço da turma e trabalho diversas vezes dessa maneira; aí daí eu já avanço um pouquinho pra uma produção de uma frase em cima daquilo. Sempre procurando não exigir demais e nem ficar aquela coisa seca, sempre com a figura, sempre com o textinho, sempre com muita conversa com eles.

Pedimos, também, que as professoras analisassem atividades direcionadas aos alfabetizandos. Buscamos explorar, especificamente, os conhecimentos das docentes acerca das relações entre as atividades de análise fonológica e os níveis de escrita dos alunos. Assim, nas duas atividades apresentadas para análise, pedimos que fosse observada sua adequação a uma determinada hipótese de escrita. Segue a primeira atividade apresentada:

ATIVIDADE 1: Pinte os desenhos cujos nomes começam com o mesmo som.



A partir dessa atividade, questionamos às professoras: “Você acha que essa é uma atividade adequada para alunos com uma hipótese pré-silábica de escrita? Por quê?”. Nossa expectativa era que dissessem que esta não seria uma atividade adequada para alunos pré-silábicos, dado o seu alto nível de complexidade. Em outras palavras, seria, possivelmente, um desafio muito elevado para crianças pré-silábicas perceber semelhanças de palavras no nível do fonema (**m**ala e **m**eia), uma vez que, em geral, elas ainda sequer entendem que a palavra consiste em uma sequência de sons. Nesse sentido, crianças na hipótese pré-silábica poderiam responder, por exemplo, que as palavras “meia” e “mala” se parecem porque “as meias estão na mala”.

De fato, a maioria das docentes (P2, P4, P5, P6, P7, P9, P10) considerou que a atividade não é adequada para alunos pré-silábicos. Porém, apenas duas delas (P2 e P6) apresentaram justificativas mais próximas da nossa expectativa. Vejamos as respostas dessas duas professoras:

Professora 2: *Essa é mais difícil pra hipótese pré-silábica. Justamente, porque o som da letra 'm', ele tá mais implícito. Porque uma coisa é você falar 'ma' e outra coisa é falar 'me'. Então pro pré-silábico é mais complicado, mas não quer dizer que, por ser mais complexo, você não vai propor. Até porque você tem que começar a fazer ele pensar sobre o som.*

Professora 6: *Eu acho que ela poderia ser mais adiante. Por que, no caso aqui, a criança está muito pelo som inicial... Ela poderia ser pro silábico alfabético e... alfabético, né? Que eles já dominam mais essa questão.*

Retomando a fala da professora 2, acrescentamos que, mesmo que fossem palavras com sílabas iniciais iguais, ainda assim, seria uma atividade desafiadora para crianças pré-silábicas. Com relação à resposta da professora 6, acreditamos que essa atividade já poderia ser proposta para alunos silábicos, visto que já percebem a palavra como sequência de sons.

Quanto às demais docentes, julgamos as justificativas dadas como evasivas/genéricas ou mesmo não pertinentes, apresentando, algumas vezes, problemas conceituais, como no caso de professora 9, que parece associar o fato de a criança estar numa hipótese silábica com o conhecimento das famílias silábicas. Vale notar que nenhuma delas destacou que crianças pré-silábicas ainda não pensam nos segmentos sonoros das palavras, dando maior ênfase a como crianças pré-silábicas tendem a escrever as palavras, como faz a professora 7. Vejamos algumas respostas que ilustram o que estamos afirmando:

Professora 7: *Não, eu acho que não. Porque na hipótese pré-silábica eles ainda tão muito no... usa o desenho com letras aleatórias, né? Aí eu acho que talvez confundisse.*

Professora 9: *Acho que não. Vai depender do nível do menino, né? Às vezes o pré-silábico não sabe ainda escrever e tudo, mas ele sente o som, ele tem vivência e entende. Eu acho que seria mais adequada para os silábicos. Eles já conhecem as famílias silábicas, aí já... já sabe.*

As outras três professoras (P1, P3 e P8), parecem desconsiderar a extrema complexidade dessa atividade para os pré-silábicos. Vejamos o que diz uma dessas docentes:

Professora 8: *Sim. Eu acho que os alunos com esse nível pré-silábico, eles ainda não tem muito contato com... Todo trabalho é válido pra alunos na escrita pré-silábica e esse aqui é um trabalho bem inicial assim. Trabalhar palavras com o mesmo som. Principalmente inicialmente.*

Como vemos acima, a professora 8 parece colocar num mesmo nível qualquer reflexão sobre sons iniciais, desconsiderando que trabalhar com sons iniciais no nível do fonema é muito mais complexo que no nível da sílaba, por exemplo.

A segunda atividade apresentada para análise foi o jogo “Batalha de palavras”, da caixa de *Jogos de Alfabetização* (BRASIL, 2009), conforme segue:

ATIVIDADE 2: Você conhece o jogo “Batalha de palavras” da Caixa de jogos do CEEL? Trata-se de um jogo em que “dois alunos recebem a mesma quantidade de cartelas, no verso das quais aparecem gravuras, cujos nomes variam quanto à quantidade de sílabas orais (por exemplo, pá, leão, sapato, igreja, computador, mão etc.). A cada jogada, os participantes ‘levantam’ uma cartela e ganha quem estiver com a gravura cujo nome tem mais pedaços” (MORAIS, 2010, p. 65). O vencedor leva a cartela do adversário para o seu montinho.

Mais uma vez, buscamos explorar o conhecimento das professoras quanto à adequação da atividade às hipóteses de escrita das crianças. Para tanto, questionamos o seguinte: “Esse jogo seria mais indicado para crianças em que hipótese(s) de escrita? Por quê?”. Por se tratar de um jogo que mobiliza a contagem de sílabas orais, esperávamos que as respostas apontassem que seria mais adequado para alunos com hipótese pré-silábica, já que contribuiria para que eles abandonassem a noção de que o tamanho da palavra está associado às características físicas do objeto que ela representa. Outra resposta esperada seria que tal jogo também é adequado para crianças silábicas, visto que contribui para que compreendam que as palavras são formadas por segmentos menores e que o tamanho da palavra corresponde à quantidade desses segmentos (silabas).

A maior parte das professoras (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P10) deu uma resposta esperada, ao considerar a atividade adequada para aprendizes na hipótese silábica de escrita. Por outro lado, mais uma vez, não conseguiram explicar adequadamente suas respostas indicando possíveis contribuições da atividade para o avanço das crianças em processo de alfabetização. Assim, todas elas apresentaram explicações que julgamos confusas ou inadequadas.

Por exemplo, a professora 2 destaca a relevância desse tipo de atividade para os alunos silábicos avançarem, mas, ao justificar sua resposta, mostra que não compreendeu a proposta do jogo, já que este não tem qualquer conexão com o trabalho voltado para as diferentes estruturas silábicas, tal como ela afirma.

***Professora 2:** Veja, esse é um jogo que na hipótese silábica ajuda os meninos a avançarem. Porque como ele acha que na hipótese silábica uma letra equivale a uma sílaba, então no momento que ele vai pensar na palavra e sílaba, você vai tá ajudando ele a avançar essa hipótese, pra ele compreender que uma sílaba pode ter bem mais letras.*

Seguem outros exemplos de explicações inadequadas e/ou confusas:

Professora 4: *silábico... é interessante, né... silábico-alfabético também... a partir do silábico, é interessante, principalmente, pra o quantitativo, que não tem muita noção, bota qualquer letra. (...) É... pro silábico em diante.*

Professora 7: *Eu acho que o silábico qualitativo, porque ele já tá naquela fase, ou então o alfabético. Já que ele tá chegando, se alfabetizando, mas não está totalmente alfabetizado, não é? Eu acho que é do qualitativo pra o alfabético. Porque ele já tem uma noção, ele já consegue encontrar as sílabas e eles estão juntando, já, né? Ele já lê palavras simples, apesar de, na escrita, eles terem alguma dificuldade. Mas na leitura, tendo a figura, eles já sabem, na minha concepção.*

Observa-se que essas professoras dizem que a atividade é adequada, também, para aprendizes nas hipóteses seguintes à silábica (silábico-alfabética e alfabética). Entendemos, no entanto, que, considerando que alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos, em tese, já dominam a habilidade mobilizada pelo jogo, este seria pouco desafiador para crianças nessas hipóteses.

As professoras P3 e P6, por sua vez, erraram a resposta, já que consideraram o jogo “Batalha de Palavras” adequado somente para alunos que já estão na hipótese silábico-alfabética ou na alfabética.

Entendemos que esse jogo é interessante, sobretudo, para alunos pré-silábicos, dado o caráter desafiador para eles, uma vez que os leva a pensar na palavra numa perspectiva sonora. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que nenhuma das 10 docentes entrevistadas mencionou a possibilidade de o referido jogo ser proposto a esse grupo de alunos.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza o conhecimento das docentes alfabetizadoras sobre as atividades de CF.

Quadro 01 - Síntese dos conhecimentos das professoras sobre atividades de consciência fonológica

	Sobre atividades de CF		
	Sugere atividade de CF pertinente	Adequação da atividade ao nível de escrita	
		Análise da atividade 1 / qualidade da justificativa	Análise da atividade 2 / qualidade da justificativa
P1	S	E	C / confusa
P2	S	C / pertinente	C / confusa

P3	N	E	E
P4	S	C / vaga	C / confusa
P5	S	C / vaga	C / confusa
P6	S	C / pertinente	E
P7	S	C / vaga	C / confusa
P8	S	E	C / confusa
P9	S	C / vaga	C / confusa
P10	S	C / vaga	C / confusa

Nota: S = Sim; N = Não; C = resposta correta; E = resposta errada.

Conclusões

Verificou-se que, com exceção da professora 3, todas as demais professoras conseguiram citar, pelo menos, uma atividade de análise fonológica, demonstrando terem conhecimento da essência das atividades de CF.

Com relação à análise de atividades de CF propostas aos alfabetizandos, uma tendência observada foi o fato de as professoras darem respostas corretas aos questionamentos, mas não conseguirem formular uma justificativa pertinente. Ao analisar a adequação de duas atividades de análise fonológica à hipótese de escrita das crianças, a maior parte das docentes fez uma análise correta das duas atividades, no entanto as justificativas apresentadas tendiam a ser vagas ou confusas.

Chamou-nos a atenção o fato de a professora 3 ter apresentado bastante dificuldade, não conseguindo responder corretamente a nenhuma das perguntas feitas.

De forma geral, foi possível constatar que, apesar de a maioria das alfabetizadoras entrevistadas revelar algumas noções importantes sobre a CF, elas têm dificuldade de fundamentar claramente seus posicionamentos, isto é, não conseguem explicar o porquê de algumas dessas noções reveladas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Brasília, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et al), 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 179-192.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? Em: ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 77-116.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

_____. A consciência fonológica de alfabetizandos jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 49-69.

_____. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.39, nº3, 2004, p.175-192.