

“ELE NÃO ESCREVE, NEM LÊ”: ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Bianca Campos da Silva¹, Mateus Lorenzon², Grasiela Kieling Bublitz³

Resumo: Reconhecendo que o nível de consciência fonológica está relacionado ao processo de aquisição da escrita e da leitura (MOJEEN *et al.*, 2003), o presente estudo analisa o nível de consciência fonológica de crianças com dificuldades na aquisição da leitura, comparando-os com o nível de consciência fonológica apresentado por crianças leitoras. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação do teste Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, relacionando os resultados do nível de consciência fonológica com as hipóteses de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1985). Os dados coletados inferem uma relação de reciprocidade entre o nível de consciência fonológica e os níveis de desenvolvimento da escrita, constatações essas que estão em consonância com estudos realizados anteriormente.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência Fonológica. Dificuldades de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O estudo mostra o nível de consciência fonológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, o qual foi obtido pela aplicação do teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS.

Dominar o sistema de escrita e leitura tornou-se habilidade necessária para a vivência social, sendo otimizar esses processos objetivo de muitas políticas públicas para a educação, como podemos observar no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) e no Plano Nacional de Educação.

Esses documentos estabelecem estratégias para o cumprimento dessas metas. Entre essas estratégias destaca-se o surgimento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Apesar disso, os constantes insucessos apontados por avaliações externas e internas nos levam a questionar os métodos de alfabetização adotados.

Nesse contexto, os métodos fônicos de alfabetização voltam a ser discutidos e tomados como mais eficientes e necessários para facilitar o processo de aquisição da linguagem, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

O presente estudo é apresentado em quatro partes. A primeira, intitulada **Alfabetização e Consciência Fonológica: articulações possíveis**, apresenta o histórico do conceito da alfabetização desde seu surgimento, na década de 50 do século passado, até os estudos de Ferreiro e Teberosky e as pesquisas sobre consciência fonológica.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. mateus.lorenzoni@univates.br

2 Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. bianca_campos1907@hotmail.com

3 Doutora em Letras pela Pucrs. Professora do Centro Universitário UNIVATES. gkib@univates.br

Na segunda parte do estudo, abordamos a metodologia utilizada para a coleta de dados. Em um terceiro momento, apresentaremos os dados coletados e a sua análise, para finalizarmos com algumas considerações sobre o estudo e possibilidades de sua continuidade.

2 ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Comumente o termo alfabetização está ligado à área linguística, pois é nela que podemos encontrar mais produções sobre o tema. Porém, é importante, ao estudarmos o fenômeno da alfabetização, buscar fazer uma retomada de sua história, analisando a origem desse conceito.

Estudos que defendem a necessidade de alfabetizar a população não são recentes. Na década de 50 do século XX, Paul Hurd escreveu a obra “*Science Literacy: Its Meaning for American Schools*”, na qual defende a necessidade do trabalho de alfabetização científica da população (CARVALHO, 2009, p. 180).

Frago (1983) relata que, a partir das *décadas* de 60 e 70, os processos de alfabetização e letramento passam a ser utilizados com mais frequência em círculos escolares e por estudiosos, devido à mudança do campo de análise do *analfabetismo* (aquele que não dominava um conjunto de códigos) para o *alfabetismo* e, conseqüentemente, as suas etapas.

Essa descentração do processo de privação de um conjunto de códigos (*analfabetismo*) para o domínio desses códigos e suas etapas permitiu que surgissem estudos relativos às diferentes etapas do processo de alfabetização. Na área linguística, ganharam notoriedade os estudos desenvolvidos por Teberosky e Ferreiro (1979), que influenciaram diretamente a organização de programas de alfabetização, inclusive no Brasil.

Esses estudos ganharam destaque na educação brasileira na década de 80, juntamente com a difusão da teoria construtivista de aprendizagem. Esse conceito de alfabetização está presente nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que orientam a educação brasileira.

Com isso, muitos professores passaram a utilizar as teorias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky como métodos de alfabetização. No entanto, salienta-se que as autoras não criaram um método de alfabetização, mas, desenvolveram estudos que nos permitem acompanhar os estágios da aquisição da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pautam-se em uma abordagem global de alfabetização, porém os recentes insucessos de estudantes brasileiros, quando submetidos a avaliações internacionais (Pisa) e a avaliações internas, demonstram as limitações desse modo de alfabetização.

Capovilla e Seabra (2010, p. 14) afirmam que:

Por ocasião da edição do método fônico no Brasil na década de 1980, os autores narram que o Brasil estava vivenciando o fracasso escolar no ensino fundamental em nossas escolas, em especial das classes sociais menos favorecidas. Apontam que, segundo pesquisas do Censo Educacional 2001-2002, ‘mais de um quarto de todas as crianças que ingressam na primeira série do ensino fundamental fracassa e não chega à segunda série’.

Freitas (2011) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao priorizarem métodos que se baseiam em uma alfabetização global, podem prejudicar crianças de classes sociais mais baixas, que não tenham acesso ao repertório linguístico. Essa preocupação é compartilhada por Capovilla e Capovilla (2010) em estudo realizado com crianças de baixa renda.

Para Morais (1995):

O método global parece, portanto, constituir um perigo para as crianças de origem social pobre. Para essas crianças, as chances de ter pais ou outras pessoas próximas que leem corretamente e que poderiam ensinar-lhes o código alfabético são muito menores do que para as crianças de famílias mais favorecidas (p. 269).

A escolha por métodos globais de alfabetização parte do princípio de que as crianças já superaram partes de um processo de aprendizagem. Porém, no caso de crianças provenientes de classes econômicas baixas ou de uma realidade em que não há incentivo para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas essenciais para a aquisição da linguagem esse processo pode nem ter iniciado.

As dificuldades que se apresentam em avaliações de aprendizagem de escrita levam Capovilla e Capovilla (2004) a identificarem que esse fracasso estava relacionado a baixas habilidades metalinguísticas.

Cabe, então, dizer das crianças que não obtiveram instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas, porque não obtiveram consciência fonêmica e conhecimentos das relações grafemas-fonemas suficientes para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna a partir dessa escrita (FREITAS, 2011, p. 32).

Para Capovilla e Capovilla (2010), o método global, bastante difundido em escolas brasileiras, “tem-se mostrado bastante inferior ao método fônico no que tange à sua eficácia em promover a alfabetização” (p. 24), uma vez que “propõe o ensino direto das associações entre as palavras e seus significados. O ensino de correspondências entre unidades menores que a palavra e seus sons ocorre apenas mais tardiamente ou de forma secundária” (*idem, ibid*).

Maluf e Martins (2013, p. 24) também afirmam que “as dificuldades de representar fonemas conscientemente são uma causa importante nos distúrbios de leitura”. Partindo do exposto, conclui-se que o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas está diretamente associado ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Dessa forma, o método fônico demonstra ser superior e mais eficiente que o método global.

A superioridade desse método ocorre pois ele possibilita o desenvolvimento da metalinguagem, ou seja, “atividades que levem à compreensão do princípio alfabético, que é a primeira condição para a evolução da leitura”⁴ (MALUF e MARTINS, 2013, p. 21), ou seja, a aprendizagem da leitura só ocorre se for antecedida do reconhecimento de “que os fonemas são representados por letras ou conjunto de letras” (*idem*, p. 22).

Morais (1995) defende que o domínio do Princípio Alfabético é fundamental para o processo de aquisição da leitura, pois “a compreensão do princípio alfabético permite ao leitor-aprendiz compreender aprender um conjunto de regras simples de correspondência e, por meio da habilidade de fusão fonêmica, utilizá-las na leitura de palavras curtas” (p. 271).

Ou seja, o reconhecimento do *Princípio Alfabético* implica diretamente o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, definidas como a

[...] a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, englobando a consciência de sílabas, rimas, alterações, unidades intrasilábicas (ataque e rima) e fonemas. Por envolver diferentes habilidades cognitivas, a consciência fonológica não deve ser entendida como

4 Destacamos aqui que o método fônico difundido em países anglo-saxões, diferentemente de outros métodos de alfabetização, prioriza primeiramente o desenvolvimento da leitura ao desenvolvimento da escrita.

uma entidade única, mas como um conjunto de habilidades que podem ser avaliadas e desenvolvidas (MOOJEN *et. al.* 2003, p. 9)

Para Yavas (1989) e Haase (1990), citados por Moojen *et. al.* (2003), “as habilidades metafonológicas podem ser um facilitador para a aquisição da escrita” (p. 13). Moojen *et al.* (2003) destacam que “a aprendizagem do sistema alfabético da leitura e da escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons de fala, o que corresponde à consciência fonológica” (*idem*, p. 13).

Teóricos que defendem a relação entre consciência fonológica e aquisição da língua acreditam que quanto maior o desenvolvimento da consciência fonológica melhor será a relação de compreensão entre grafemas e fonemas, habilidade necessária para o domínio da língua escrita.

Estabelecer a relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita é importante pois, como referem Roazzi e Dowker (1989), se desenvolver a consciência fonológica desenvolve a leitura, então a natureza da consciência fonológica e seus métodos de treinamento são tópicos importantes a serem investigados. (MOOJEN *et. al.* 2003, p. 12).

Moojen *et. al.* (2003) descrevem que é possível que a criança, antes de iniciar o processo de aquisição da escrita, já possua algumas habilidades metafonológicas. Sendo assim, “as habilidades em leitura e escrita e a consciência fonológica estão ligadas para facilitar uma à outra, desenvolvendo-se através de uma influência recíproca” (MOJEEN *et. al.*, 2013, p. 12).

Deve-se entender que a consciência fonológica é um processo, e não produto, processo que está diretamente relacionado ao processo de alfabetização. Dessa forma, analisar os níveis de consciência em crianças não alfabetizadas para problematizar os discursos do professor a respeito do aluno não aprendente traz importantes contribuições para a alfabetização.

Com base no estudo anteriormente apresentado, e partindo do pressuposto de que o nível de habilidades metalinguísticas interfere diretamente no desenvolvimento da linguagem, no presente estudo analisamos o nível de consciência fonológica de crianças que apresentam dificuldades na aquisição da habilidade de leitura, comparando-as com crianças que se encontram na mesma faixa etária e possuem habilidades de leitura e escrita desenvolvidas.

3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta dos dados ocorreu em três etapas principais. Inicialmente entrevistamos professores de anos iniciais sobre os aspectos da alfabetização e dificuldades que as crianças apresentavam para adquirir habilidade de leitura e escrita. A partir disso, foram escolhidas aleatoriamente quatro crianças com idade entre oito e nove anos para participarem de nossa investigação.

O primeiro teste aplicado aos sujeitos participantes da pesquisa tinha como objetivo agrupar os indivíduos nos três níveis de escrita, conforme definido por Ferreiro e Teberosky (1991): *pré-silábico*, *silábico* e *silábico-alfabético*. A aplicação do teste consistiu em um pedido simples para as crianças escreverem uma frase e uma palavra. As informações coletadas foram analisadas e categorizadas para o prosseguimento do estudo.

Em uma etapa posterior, aplicamos o CONFIAS de maneira individual. Na primeira etapa avaliou-se o nível de consciência silábica e as suas habilidades (síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, produção de palavra com sílaba dada, identificação de sílaba inicial, produção de rima, exclusão e transposição). Na segunda aplicou-se a parte referente ao nível de consciência fonêmica, em que se analisou a produção da palavra que inicia com o som dado., identificação do fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição.

As respostas obtidas foram registradas no Protocolo de Resposta: “as respostas corretas valeram um ponto e as incorretas, zero” (MOOJEN *et al.* 2003, p. 12).

Elaborou-se um Termo de Livre Consentimento Esclarecido assinado pelos pais/responsáveis pelos sujeitos investigados, que, segundo Spink (2000), é um contrato selado entre participantes da pesquisa e pesquisadores, em que estabelecem os direitos e deveres de cada um.

Para manter o caráter ético da pesquisa, não foram divulgados nomes de participantes ou local de realização do estudo.

4 NÍVEL DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INFLUÊNCIAS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Em um primeiro momento, o nosso estudo esteve focado a classificar as crianças em seus níveis de escrita. Podemos destacar como resultados uma criança em nível pré-silábico, uma silábica-alfabética e duas alfabéticas.

Guaresi (2009), buscando respaldo na teoria psicolinguística, afirma que o nível pré-silábico de escrita consiste “em representações alheias a qualquer busca de correspondência entre a emissão de som e a escrita” (2009, p. 185). Por sua vez, a fase silábica-alfabética é quando a criança “passa a construir sozinha hipóteses silábicas e começa a compreender a relação entre a totalidade e as partes, e entre as letras e os sons” (*idem, ibid.*).

Por sua vez, na teoria de Ferreiro e Teberosky (1988), o nível alfabético é a etapa superior da aquisição da escrita, ou seja, quando a criança já consegue “escrever com princípios alfabéticos, sem resíduos silábicos e usando as letras com seu valor fonético convencional” (GUARESI, 2009, p. 185).

Dessa forma, temos duas crianças em um estágio avançado de escrita e que, conforme as hipóteses apresentadas anteriormente, devem ter habilidades metalinguísticas mais desenvolvidas, enquanto as demais, hipoteticamente, apresentam um rendimento menor nos testes.

Para a análise dos dados, designamos como **Criança 1** uma criança com idade de oito anos, que se encontra em Nível Alfabético. A **Criança 2 também** possui oito anos e encontra-se em Nível Alfabético. Um estudo do contexto socioeconômico dessas crianças permite-nos observar que pertencem à classe média, sendo seus pais professores.

Por sua vez, a **Criança 3** possui oito anos e se encontra na fase de escrita pré-silábica. Os professores afirmam que ela provém de uma família da qual recebe tratamento infantilizado, ou seja, os pais a superprotegem e utilizam uma linguagem não condizente com a idade.

Já a **Criança 4** possui oito anos e encontra-se em nível silábico-alfabético, apresentando dificuldades relacionadas à fala. Devido a isso, comunica-se pouco com os demais colegas.

Apresentamos inicialmente os dados relacionadas à consciência silábica. Para Freitas (2004), “o nível de sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho da segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças” (FREITAS, 2004, p. 180).

No CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003, s/n), a parte que testa a consciência silábica é composta pelos seguintes itens: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição.

Nesse aspecto, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 1: Nível de consciência silábica

Código	Nível de sílaba apresentado	Nível Médio – Normal
Criança 1	37	35,8
Criança 2	38	35,8
Criança 3	25	23,52
Criança 4	30	31,8

Fonte: Autores.

A análise da tabela acima nos permite observar que as Crianças 1, 2 e 3 estão acima da média estipulada nos escores esperados para cada nível do teste do CONFIAS (MOJEEN *et. al.*, 2011, p. 35). A única criança que se encontra com escore abaixo é a Criança 4, porém, ela está ainda acima do mínimo esperado que é de 27 acertos (*idem, ibid*).

O teste seguinte realizado foi o de análise de nível de fonema. Para Freitas (2004), o nível de fonema compreende:

A capacidade de dividir palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som, que podem mudar o significado de uma palavra. Para isso, é necessário reconhecimento de que uma palavra é, na verdade, um conjunto de fonemas (FREITAS, 2004, p. 182).

Essa autora prossegue afirmando que a consciência fonêmica é a “habilidade de manipular conscientemente os segmentos. Ela emerge quando a criança se dá conta de que as palavras são constituídas de sons, que podem ser modificados, apagados ou reposicionados” (HAASSE *apud* FREITAS, 2004, p. 182).

Assim, Moojen *et al.* (2011, s/n) afirmam que essa parte do teste consiste na produção de palavra que inicia com som dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese e segmentação.

Nessa aplicação, obtivemos os dados expostos na tabela abaixo:

Tabela 2: Nível de consciência fonológica apresentada

Código	Nível de fonema apresentado	Nível Médio
Criança 1	20	20,6
Criança 2	20	20,6
Criança 3	7	8,28
Criança 4	10	15,2

Fonte: Autores.

A observação dos dados acima permite-nos afirmar que todas as crianças pesquisadas encontravam-se em nível abaixo do esperado. Porém, nos casos das Crianças 1, 2 e 3 esse nível é superior ao mínimo de acertos esperados em cada nível (MOOJEN *et al.*, 2011, p. 35).

Quanto aos níveis mínimos (*idem, ibid*), aponta que, para as crianças que se encontram em nível alfabético (Crianças 1 e 2), espera-se que o nível apresentado seja superior a 15, tendo ambas obtido nível 20. Quanto às crianças em nível Pré-silábico, a Criança 3 obteve nível 7, enquanto o esperado é mais de 6.

Nas crianças em nível silábico-alfabético, o nível esperado é 12, e, como podemos observar, o nível obtido pela criança é 10.

A soma dos dados apresentados nas duas tabelas no leva à construção da tabela abaixo:

Tabela 3: Tabela dos resultados totais

Código	Acertos totais	Nível de acerto normal
Criança 1	57	56,4
Criança 2	58	56,4
Criança 3	32	31,8
Criança 4	40	47

Fonte: Autores.

Os dados acima permitem observar que três crianças (Criança 1, Criança 2 e Criança 3) apresentam médias superiores ao esperado, apresentando apenas uma criança (Criança 4) dados inferiores ao nível de acerto esperado em cada nível (MOOJEN, 2011, p. 35).

Salientamos que, conforme Moojen *et al.* (2011), uma série de fatores podem interferir nos resultados, como interesse, distração, fadiga, perseveração na tarefa ouvida,... (*idem*, p. 35). Outro fato que merece ser destacado é que os resultados obtidos no teste apresentado foram coletados em um único dia, sendo as orientações contidas no teste de que sejam aplicadas em duas etapas. Sendo assim, a aplicação do teste em um único dia poder ter influenciado nos resultados obtidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo o estudo tendo sido realizado com poucos sujeitos, os dados obtidos são condizentes com estudos apresentados por diferentes pesquisadores (MALUF, BARRERA, 1997; DAMBROWSKY *et al.*, 2008; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2010). Dessa forma, também corrobora-se a ideia de reciprocidade entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem.

Reconhecer que as crianças que não adquiriram a leitura e a escrita podem estar apresentando dificuldades quanto ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas é extremamente importante, uma vez que programas de treinos específicos, tais como os desenvolvidos por Capovilla e Capovilla (2010), podem permitir o desenvolvimento eficaz dessas habilidades e a consequente melhora nas habilidades de leitura.

Isso garante que professores desconstruam a imagem de aluno não aprendiz e busquem formas de otimizar o processo de aquisição da língua escrita e da leitura.

Dadas as pressuposições apresentadas por Moojen *et al.* (2011, p. 13), há uma relação de causa e efeito entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, havendo “[...] há possibilidades de que certos níveis possam proceder a aprendizagem da leitura, enquanto outros mais avançados possam resultar dessa aprendizagem” (*idem, ibid*).

Dessa forma, reitera-se a importância deste estudo principalmente ao apontar que “deficiências” no nível de consciência fonológica das crianças estão intrinsecamente relacionadas ao nível de desenvolvimento de escrita. Dada a reciprocidade existente entre ambos processos (escrita-consciência fonológica), desenvolver programas de treinamento das habilidades metalinguísticas é extremamente importante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso: 29 mar. 2014.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. **Alfabetização: Método Fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

_____. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2000, vol.13, n.1, p. 7-24.

CARVALHO, Graça S. **Literacia científica: Conceitos e dimensões**. In: Azevedo, F.&Sardinha, M.G.(Coord.) Modelos e práticas em literacia. Lisboa: Lidel, p. 179-194 (2009)

CONFIAS **Consciência fonológica: Instrumento de avaliação sequencial**. Sônia Moojen (coordenadora) – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

DAMBROWSKI, Adriane Bittencourt; MARTINS, Cristine Leal; THEODORO, Juliana de Lima; GOMES, Erissandra. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. In.: **Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n.2, 175-181, abr-jun, 2008.

GUARESI, Ronei. Etapas da aquisição da escrita e o papel do hipocampo na consolidação de elementos declarativos complexos. In.: **Letrônica**,. Vol. 2, p. 182-193, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Sobre a Consciência Fonológica**. In.: LAMPRECHT, Regina Ritter. Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. São Paulo: Artmed, 2004.

FREITAS, Patrícia Gomes de. **Um olhar sobre o método fônico**. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na história: Vozes, palavras e textos** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso (orgs). **Alfabetização para o Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1995.

SPINK, Mary J. P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPUCRS. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUCRS**. Porto Alegre, volume 31, número 1, Janeiro/Julho, 2000, p. 7-22.